

Tartu Ülikool
Filosoofiateaduskond
Eesti ja üldkeeleteaduse instituut
Eesti keele osakond

1. klassi eesti keele tunni tegevuste analüüs
ISI vaatlus- ja kodeerimissüsteemi järgi

Bakalaureusetöö

Helen Kukk

Juhendajad Piret Soodla (PhD) ja Maigi Vija (MA)

Tartu 2013

Sisukord

Sisukord	2
Sissejuhatus	4
1. ISI vaatlus- ja kodeerimissüsteem	6
1.1. Keeleliste oskuste arengut mõjutavad tegurid	6
1.2. Tunnikeskkonna multidimensionaalne mudel	8
1.3. Õpetusega seotud dimensioonid	10
1.3.1. Tähelepanu suunaja	11
1.3.2. Õpilaste grupeerimine	11
1.3.3. Tegevuste sisu	12
1.3.4. Tegevuste kestus	13
2. Eesti keele õpe esimeses kooliastmes	15
3. Kolme 1. klassi eesti keele tunni analüüs	17
3.1. Materjal ja meetod	17
3.1.1. Tunnitegevuste sisu kodeerimine	17
3.1.1.1. Eesti keele õppega seotud tegevuste sisu	18
3.1.1.2. Tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevuste sisu	18
3.1.2. Õpilaste grupeerimise kodeerimine	19
3.1.3. Tähelepanu suunaja kodeerimine	20
3.1.4. Tegevuste kestuse kodeerimine	21
3.1.5. Kodeerimise reeglid	21
3.2. Eesti keele tunni kirjeldus ISI süsteemi õpetuse dimensioonide alusel	22
3.2.1. Tund A	24

3.2.2.	Tund B.....	29
3.2.3.	Tund C.....	34
3.2.4.	Kolme analüüsitud tunni tegevuste kokkuvõte	38
4.	Audiosalvestise kasutamine eesti keele tundide analüüsimisel	42
	Kokkuvõte	44
	Kirjandus	46
	Analysis of Activities in a First-Grade Estonian Lesson on the Basis of the ISI Observation and Coding System. Summary	49
	LISA 1. KEELELISTE OSKUSTE KATEGOORIAD	51
	LISA 2. LÕIK ÜHEST KODEERITUD TUNNIST.....	53
	LISA 3. VAHELDUV TEGEVUS	56
	LISA 4. KAKS TEGEVUST ÜHEL AJAL.....	57
	LISA 5. TRANSKRIPTSIOONIMÄRGID	58

Sissejuhatus

Bakalaureusetöö eesmärgiks on tutvustada Michigani Ülikooli ja Florida Osariigi Ülikooli teadlaste (Carol McDonald Connor, Frederick J. Morrison, Barry J. Fishman jt) välja töötatud õpetuse individualiseerimise vaatlus- ja kodeerimissüsteemi (ingl *Individualizing Student Instruction classroom observation and coding system*, edaspidi *ISI vaatlus- ja kodeerimissüsteem*) ning katsetada selle süsteemi sobivust 1. klassi eesti keele tundide analüüsimiseks audiosalvestiste alusel. Töö esimeseks ülesandeks on analüüsida kolme 1. klassi eesti keele tundi ISI vaatlus- ja kodeerimissüsteemi tunnikeskkonna õpetuse dimensioonide alusel. Töö teine ülesanne on selgitada välja, milliseid ISI süsteemi õpetuse dimensioone saab kasutada eesti keele tundide analüüsimiseks audiosalvestiste alusel ja milliseid mitte.

Töös analüüsiti kolme erinevat 1. klassi eesti keele tundi, seejuures oli tegemist erinevate klassikollektiivide ja õpetajatega. Analüüsi aluseks olid tundide audiosalvestised ja salvestiste transkriptsioonid. Eesti keele tundide tegevuste kirjeldamisel võeti aluseks neli ISI süsteemi õpetuse dimensiooni: (1) tegevuste sisu, (2) õpilaste grupeerimine, (3) tähelepanu suunaja ja (4) tegevuste kestus. Seega analüüsis töö autor kõikide tunnitegevuste juures, mis oli tunnitegevuse eesmärk ehk sisu, kuidas olid õpilased tegevuses grupeeritud, kes suunas tegevuses õpilase tähelepanu ning kui kaua tegevus kestis. Analüüsi ülesmärkimiseks kasutati Exceli programmi.

Siinse töö esimeses peatükis antakse ülevaade ISI vaatlus- ja kodeerimissüsteemi teoreetilistest alustest, ühtlasi kirjeldatakse täpsemalt analüüsi osas aluseks võetud ISI süsteemi õpetuse dimensioone. Teises peatükis kirjeldatakse lühidalt esimese kooliastme, s.o 1.–3. klassi eesti keele õppe eesmärgid ja sisu. Töö kolmandas peatükis selgitatakse esiteks, kuidas analüüsiti kolme 1. klassi eesti keele tundi. Peatüki teises pooles antakse ülevaade kolme analüüsitud eesti keele tunni tegevustest, sh nii õpetuslikest kui ka tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevustest. Tunde kirjeldades tuuakse ISI süsteemi õpetuse dimensioonide kaupa välja, kui palju oli

ajaliselt tundides eri tüüpi tegevusi. Neljandas peatükis analüüsitakse, kuidas sobib audiosalvestis eesti keele tundide kirjeldamiseks ISI süsteemi õpetuse dimensioonide alusel. Selles peatükis tuuakse välja, milliseid dimensioone on võimalik kasutada eesti keele tundide analüüsimiseks audiosalvestise alusel ja milliseid mitte.

1. ISI vaatlus- ja kodeerimissüsteem

Käesoleva töö aluseks on Connor jt loodud õpetuse individualiseerimise vaatlus- ja kodeerimissüsteem (ingl *Individualizing Student Instruction classroom observation and coding system*, edaspidi *ISI süsteem*), mille eesmärgiks on võimalikult täpselt kirjeldada tunnikeskkonda kui olulist õpitulemuste mõjutajat. ISI vaatlus- ja kodeerimissüsteem keskendub peamiselt neile õppetegevustele, mis on seotud keeleliste oskuste – lugemise, kirjutamise ja suulise keelekasutuse – arendamisega. Lisaks õpetusega seotud tegevuste analüüsimisele vaadeldakse ka tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevusi, mida on vajalik mõista, et aidata õpetajatel õppetööd tunnis edukamalt korraldada. Tundide analüüs tugineb erinevatele tunnidimensioonidele. Tunnitegevuste kirjeldamisel lähtuvad Connor ja teised ISI süsteemi autorid igast üksikust õpilasest, see võimaldab välja selgitada, kui kaua konkreetne õpilane mingi tunnitegevusega seotud on. Selleks et analüüsida tunnitegevusi õpilasest lähtuvalt, kasutatakse videoanalüüsi meetodit. (Connor jt 2009)

1.1. Keeleliste oskuste arengut mõjutavad tegurid

ISI vaatlus- ja kodeerimissüsteemi eesmärgiks on võimalikult täpselt kirjeldada tunnis toimuvat ja lähtuda seejuures igast õpilasest individuaalselt. Selleks et õpetust saaks individualiseerida, tuleks lisaks tunnitegevuste analüüsimisele mõista ka õpilase arengu erinevaid mõjutajaid. Õpilase arengut mõjutab nii ümbritsev keskkond kui ka õpilase ja keskkonna vaheline interaktsioon. Ümbritseva keskkonna tegureid võib jagada lähi- (nt kodu, kool) ja kaugteguriteks (nt kogukond, poliitika). Nimetatud mõjutegurid ja ka nende seosed õpilasega võivad aja jooksul muutuda. (Connor jt 2009)

Keeleliste oskuste arengu mõjutegurite selgitamisel vaadeldakse nii kaug- kui ka lähitegureid. Üldine tunnikeskkond, nagu tunni juhtimine ja organiseerimine, ning kodune keelekeskkond mõjutavad õpilaste keelelist arengut kaudselt. Connori jt järgi mõjutab keeleliste oskuste arengut vahetult tunni lähiprotsess (ingl *proximal process*),

mis hõlmab just keeleliste oskuste arendamisega seotud tunnitegevusi ja õpilaste suhestumist nendega. Lisaks õppetegevustele on olulised ka vastastikused seosed õpilase oskuste ja eelduste ning tunnitegevuste vahel. Iga õpilane suhestub ümbritsevaga isemoodi, seetõttu võivad klassikollektiivis sama õpiprotsessi korral õpitulemused oluliselt erineda ja vastupidi – erineva protsessi korral võivad õpitulemused olla ühtlasemad ja paremad. Seega sõltub õpilaste keeleliste oskuste areng eelkõige keeleõppest tunnis ning selle õpetuse ja õpilase vastastikustest seostest. (Connor jt 2009)

Kuna ISI süsteemi autorid peavad keeleliste oskuste arengu tähtsaimaks mõjutajaks tunni lähiprotsessi, analüüsitaksegi eelkõige tunnis toimuvat. Selleks kirjeldatakse tunnitegevusi erinevate tunnikeskkonna dimensioonide alusel, ühtlasi mõõdetakse aega, kui kaua õpilased mingi tunnitegevusega seotud on. Nagu öeldud, sõltub keeleõpetuse efektiivsus just õpilase keeleliste oskuste ja õpetuse vahelistest seostest. Õpetamismeetod, mis sobib ühele õpilasele, võib teise õpilase puhul olla ebaefektiivne. Selleks et aidata õpetajatel õpetust individualiseerida, kasutavad ISI süsteemi uurijad õpilase keeleliste oskuste hindamistulemuste ja konkreetset klassis oodatavate õpitulemuste põhjal saadud algoritme. Nende alusel otsustatakse, mis tüüpi õpetust ja kui palju õpilane vajab, et saavutada klassi lõpuks oodatavad pädevused. (Connor jt 2009, 2011)

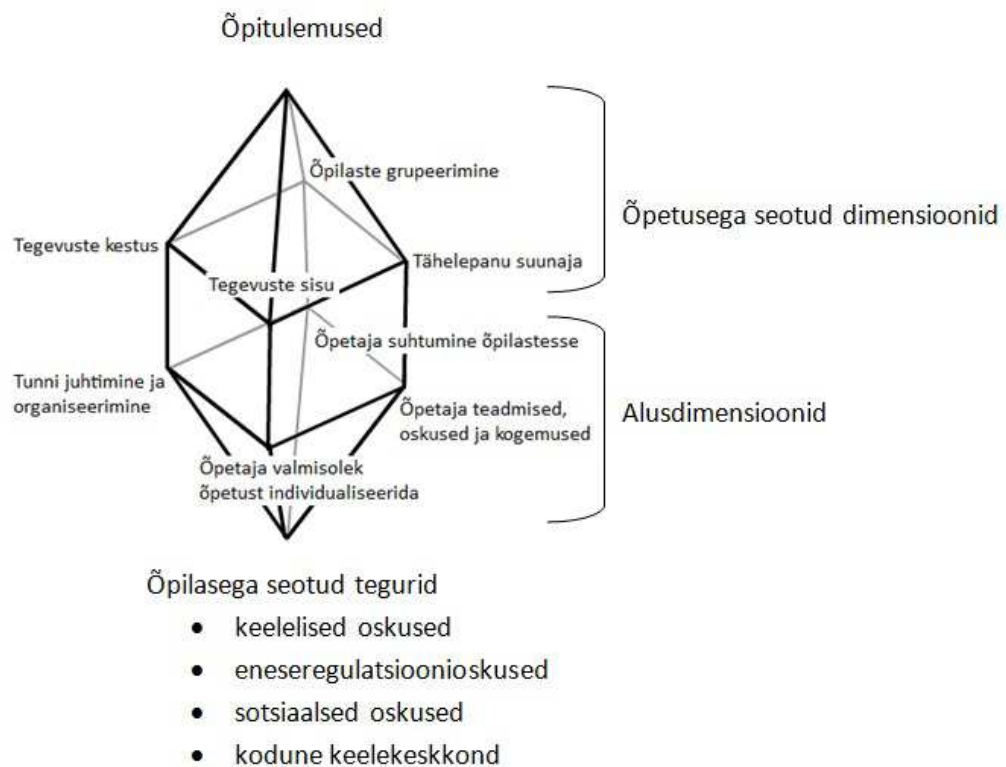
ISI süsteemi autorid on uurinud õpilase keeleliste oskuste ja õpetuse vahelisi seoseid eelkoolist kolmanda klassi lõpuni (Connor jt 2004a, 2004b, 2006, 2007). Uurijad on leidnud kinnitust, et õpilase oskuste ja õpetuse vahel on vastastikused seosed. Näiteks leidsid Connor, Morrison ja Katch (2004a) 1. klassi uurimuses, et õpilased, kelle lugemisoskus oli kooliaasta alguses keskmisest madalam, arenesid edukamalt, kui aasta jooksul tegeleti enam dekodeerimisoskuse ehk tehnilise lugemisoskuse arendamisega ja vähem tekstide mõistmisele suunatud tegevustega. Nõrgemate lugejate puhul oli oluline ka õpetaja vahetu juhendamine. Nende arengut ei soodustanud suur iseseisva töö osakaal. Keskmisest kõrgema lugemisoskuse tasemega õpilaste areng ei olnud aga nii märkimisväärne, kui õpetuse põhirõhk oli tehnilise lugemisoskuse arendamisel.

Tugevamate lugejate puhul oli efektiivsem veeta rohkem aega iseseisvalt lugedes ja kirjutades. (Connor jt 2009, 2011) Kodeerides tunni tegevuste sisu ja kestust, püütaksegi ISI vaatlus- ja kodeerimissüsteemi abil paremini mõista tunni õppetegevusi ning selgitada välja, milline õpetus on efektiivsem konkreetse tasemega õpilastele ja kuidas peaks õpetus aasta jooksul varieeruma.

1.2. Tunnikeskkonna multidimensionaalne mudel

ISI kodeerimissüsteemi aluseks on Connori ja teiste ISI süsteemi autorite koostatud tunnikeskkonna multidimensionaalne mudel, mis sarnaneb kristalliga (joonis 1). Tunnikeskkonna mudel põhineb teoorial, millest lähtuvalt mõjutab õpilase arengut ümbritsev keskkond ning õpilase ja keskkonna vaheline interaktsioon. Mudeli alumise tipu moodustavad erinevad õpilasega seotud tegurid ning ülemise tipu õpitulemused. Keskmine osa illustreerib nii tunni alusdimensionoone kui ka õpetusega seotud dimensionoone. Seega koosneb tunnikeskkond (1) õpilasega seotud teguritest, (2) tunni alusdimensionidest, (3) õpetusega seotud dimensionidest ja (4) õpitulemustest.

Tunnikeskkond koosneb esiteks **õpilasega seotud teguritest**. Need tegurid võivad klassikollektiivis oluliselt varieeruda. Ühe klassi õpilased erinevad nii iseloomujoonte kui ka omandatud oskuste poolest. Erinevusi tingib esmalt erinev kodune keele- ja õpikeskkond, mis mõjutab õpilase keeleoskuse arengut. Teiseks erinevad õpilased eneseregulatsioonioskuste, näiteks tähelepanu suunamise, ühelt ülesandelt ülemineku, reeglite järgmise ja klassikaaslastega suhtlemise poolest. Tõenäoliselt mõjutavad need erinevused õpilase suhtlemist õpetaja ja klassikaaslastega ning kogu õpiprotsessi tunnis. (Connor jt 2009)



Joonis 1. Tunnikeskkonna multidimensionaalne mudel. (Connori jt 2009 järgi)

Tunnikeskkonna mudeli järgmise tasandi moodustavad tunni **alusdimensioonid**: õpetajaga seotud tegurid, tunni juhtimine ja organiseerimine, distsipliin ning tunni üldine sotsiaalne ja emotsionaalne õhkkond. Õpiprotsessi mõjutavad õpetaja iseloom, suhtumine õpilastesse, teadmised õpetatavast aineksest ning teised kutseoskused ja kogemused. Lisaks neile mõjutab õpitulemusi ka õpetaja valmisolek õpetust individualiseerida. Teoreetiliselt ja praktiliselt on need dimensioonid vajalikud, kuid neist ei piisa, et viia õpilane arengus uuele tasemele. Seepärast nimetavad ISI süsteemi autorid neid alusdimensioonideks. Siiski suudavad õpetajad, kes kasutavad oma teadmisi õppeaine ning õpilase individuaalse eripära ja vajaduste kohta automaatselt, olla õpiprotsessis paindlikumad. Ühtlasi suudavad need õpetajad ka õpetust edukamalt individualiseerida. Connor jt oletavad, et tugevamad alusdimensioonid aitavad kaasa edukamale õpitegevusele ja seega paremate õpitulemuste saavutamisele. (Connor jt 2009)

Tunnikeskkonna olulise osa moodustavad **õpetusega seotud dimensioonid**, mida on kokku neli. Esimene õpetuse dimensioon näitab, kes suunab õpiprotsessis õpilase tähelepanu. Tähelepanu suunajateks võivad olla õpilane, õpetaja, õpilane-õpetaja või õpilane-kaasõpilane. Teine õpetuse dimensioon on seotud õpilaste grupeerimisega, mis tähendab, et tunnitegevused jagunevad kogu klassi, väikse grupi ja individuaalseteks tegevusteks. Kolmandaks dimensiooniks on tegevuste sisu, mis hõlmab nii õpetuslikke kui ka klassi juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevusi. Õpetuse neljanda dimensiooni moodustab tunnitegevuste kestus. ISI süsteemi autorid eeldavad, et just õpetusega seotud dimensioonide põhjalikum mõistmine aitab paremini välja selgitada efektiivse õpetuse olulisi tunnuseid. (Connor jt 2009) Täpsemalt antakse neist dimensioonidest ülevaade peatükis 1.3.

Tunnikeskkonna mudeli tipu moodustavad **õpitulemused**, mis sõltuvad kõigist teistest tunnikeskkonna osadest: õpilasega seotud teguritest, tunni alusdimensioonidest ja õpetusega seotud dimensioonidest.

1.3. Õpetusega seotud dimensioonid

Tunnitegevuste põhjalikum mõistmine aitab välja selgitada, millised on efektiivse õpetuse olulised tunnused. Seepärast analüüsitaksegi eelkõige tunnitegevusi, lähtudes seejuures tunnikeskkonna õpetuse dimensioonidest. Lisaks õppetegevustele peavad ISI süsteemi autorid oluliseks analüüsida ka tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevusi. ISI kodeerimissüsteemi aluseks on neli dimensiooni: (1) õpilase tähelepanu suunaja, (2) õpilaste grupeerimine, (3) tegevuste sisu, (4) tegevuste kestus. Nende abil kodeeritakse kõik tunni õppetegevused, mis kestavad rohkem kui 15 sekundit ning tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevused, mis kestavad rohkem kui 30 sekundit. (Connor jt 2009, 2010)

1.3.1. Tähelepanu suunaja

Õpilase tähelepanu suunajaks tunnis võib olla (1) õpetaja, (2) õpetaja ja õpilane, (3) õpilane üksi või (4) õpilane ja kaasõpilane. Tähelepanu suunamise dimensioon näitab just seda, kes otseselt vastutab tegevuses õpilase tähelepanu suunamise eest. (Connor jt 2009)

Ainult õpetaja suunatuks saab tegevusi kodeerida vaid juhul, kui õpetaja räägib või õpetab vähemalt kolm minutit nii, et õpilased kordagi aktiivselt tegevuses ei osale. ISI autorid ei tuvastanud 1. klassi uurimustes ühelgi korral sellist õpetust, kus õpetaja oleks olnud ainus tähelepanu suunaja. Õpetaja ja õpilase suunatud on tegevused, kus mõlemad osapooled suhtlevad aktiivselt ja suunavad üheskoos õpilase tähelepanu. Sellised võivad olla näiteks klassiarutelud loetud raamatu üle, mingi hääliku ja tähe õpetamine kogu klassile või ka individuaalne õpetamine. Oluline on, et õpetaja ja õpilane (õpilased) suhtlevad omavahel aktiivselt. Õpilase suunatud tegevustes vastutab õpilane üksi oma tähelepanu juhtimise eest. Siia alla kuuluvad tegevused, kus õpilane tegeleb iseseisvalt mingi tunniülesandega, näiteks loeb või kirjutab, ja õpetaja selles tegevuses vahetult ei osale. Õpilase ja kaasõpilase suunatud on tegevused, kus õpilased töötavad ühekoos ilma õpetaja vahepealse abita. Kaasõpilane võib õpilase tähelepanu suunajaks olla näiteks erinevate gruppitööde ajal. (Connor jt 2004a, 2009, 2011)

1.3.2. Õpilaste grupeerimine

Teine õpetuse dimensioon hõlmab õpilaste grupeerimist. Tegevuste kirjeldamisel vaadatakse, kas tegemist on (1) kogu klassi tegevusega, (2) väikse grupi tegevusega või (3) individuaalse tegevusega. (Connor jt 2009)

Kogu klassi tegevustes osalevad kõik klassiõpilased üheskoos. Õppetegevused, milles õpilased töötavad väiksemates gruppides või paarides, kodeeritakse väikse grupi tegevusteks. Õppetöö on individuaalne, kui õpilane töötab kas iseseisvalt või õpetajaga kahekesi. (Connor jt 2009) ISI süsteemi autorid viitavad uurimustele (Taylor jt 2000; Wharton-McDonald jt 1998), mille järgi korraldavad efektiivsemad õpetajad õppetööd sagedamini väiksemates tasemegruppides. Näiteks võib õpetaja kõigepealt tutvustada

mingit häälikut ja tähte tervele klassile ning seejärel jagada klassi väikesteks gruppideks. Samal ajal kui suurem osa klassist mängib erinevaid didaktilisi mängu, saab õpetaja individuaalselt tegeleda nõrgemate õpilastega, kes suure tõenäosusega vajavad lisaselgitusi väiksemas grupis. ISI süsteemi autorid püüavad julgustada õpetajaid korraldama õppetööd väikestes tasemegruppides. (Connor jt 2011)

1.3.3. Tegevuste sisu

Kolmanda õpetuse dimensiooni moodustab tunnitegevuste sisu, mis määratleb, milline on konkreetse tegevuse eesmärk. Eelkõige keskendutakse nende õppetegevuste kirjeldamisele, mis on seotud keeleliste oskuste arendamisega. Lisaks õpetuslikele tegevustele kodeeritakse siiski ka tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevuste sisu. ISI autorid on välja töötanud üksikasjaliku ja mahuka kodeerimissüsteemi, mis koosneb erinevatest keeleliste oskuste ning tunni juhtimise ja organiseerimise kategooriatest. Nende kategooriate abil kodeeritaksegi tunnitegevuste sisu. (Connor jt 2009)

Keeleliste oskuste arendamisega seotud õppetegevuste sisu defineerimiseks on olemas üksikasjalik koodisüsteem, mis koosneb erinevatest pea- ja alakategooriatest. Nende kategooriate abil kirjeldatakse tunni õppetegevuste eesmärgid. Esiteks kodeeritakse kõik tegevused mingi peakategooria koodiga. ISI süsteem koosneb järgnevatest keeleliste oskuste peakategooriatest: (1) *fonoloogiline teadlikkus*; (2) *morfoloogiline teadlikkus*; (3) *sõnade lugemine (dekodeerimine)*; (4) *sõnade kirjutamine (kodeerimine)*; (5) *grafeemi-foneemi vastavus*; (6) *lugemise soravus*; (7) *trükise ja teksti mõistete tundmine*; (8) *suuline keelekasutus*; (9) *kirjalik sõnavara/keelekasutus*; (10) *kuuldu-loetu mõistmine*; (11) *teksti lugemine*; (12) *kirjutamine* (vt lisa 1). Kui tegevus on kodeeritud mingi peakategooria koodiga, saab sisu veelgi täpsemalt kirjeldada, kasutades sobivat alakategooria koodi. Näiteks õppetegevus, mille eesmärgiks on õigekirja harjutamine ja mille käigus kirjutatakse ümber üksikuid sõnu, kodeeritakse esmalt peakategooria koodiga *sõnade kirjutamine (kodeerimine)*, seejärel täpsustatakse sisu, kasutades alakategooria koodi *ärakiri*. (Connor jt 2009, 2011)

Tunni õppetegevuste sisu saab kirjeldada ka üldisemalt vastavalt sellele, kas tegevus on seotud keelelise materjali kodeerimisega või tähendusega. Kodeerimisega seotud tegevuste eesmärgiks on õpetada lugemise ja kirjutamise tehnilisi oskusi, näiteks tähtede ja foneemide tundmist, tähtede ja häälikute vastavust, sõnade häälikuteks jaotamist ja häälikutest-tähtedest sõnade moodustamist. Tähendusega seotud tegevuste eesmärgiks on mõista tekstide tähendust või ise tekste luua. ISI kodeerimissüsteemi kirjaoskuse kategooriatest on tähendusega seotud näiteks valjult või iseseisvalt lugemine, teksti kirjutamine, suuline keelekasutus, sõnavara ja erinevad teksti mõistmise strateegiad. (Connor jt 2011)

Peale õpetuslike tegevuste kodeeritakse veel ka tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevuste sisu. Tunni juhtimine ja organiseerimine kuulub küll tunnikeskkonna alusdimensionide hulka (vt joonis 1), kuid sellega seotud tegevusi on oluline mõista, et aidata õpetajatel õpetust võimalikult efektiivselt tunnis korraldada. Seega mõõdetakse tunde analüüsides ka mitteõpetuslike tegevuste ja organiseerimisega seotud tegevuste kestust ning kirjeldatakse nende sisu, kasutades ISI kodeerimissüsteemi tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud kategooriaid. Mitteõpetuslikud tegevused hõlmavad näiteks ühelt tegevuselt teisele üleminekuid, distsipliinile kulunud aega ja erinevaid tunnitegevuste segajaid. Organiseerimine hõlmab aega, mil õpetaja annab selgitusi järgneva ülesande kohta, kirjeldab ootusi seoses koolipäevaga üldiselt või selgitab kodutöödega seonduvat. (Connor jt 2009)

1.3.4. Tegevuste kestus

Tunnitegevuste kirjeldamiseks kasutatakse ka tegevuste kestuse dimensiooni. Tegevuste ajaline mõõtmine annab võimaluse analüüsida, kui palju ajaliselt kulus tunnis mingit tüüpi tegevustele. Niisiis saab välja selgitada, kui palju oli ajaliselt

- õpilase, õpetaja-õpilase, kaasõpilase või ainult õpetaja suunatud tegevusi;
- kogu klassi, väikse grupi või individuaalseid tegevusi;
- keelelise materjali kodeerimisega või tähendusega seotud tegevusi.

Veel saab analüüsida, kui palju kulus aega tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevustele. (Connor jt 2009)

Niisiis kasutatakse ISI vaatlus- ja kodeerimissüsteemis tunnitegevuste kirjeldamisel üheaegselt kõiki nelja õpetuse dimensiooni: tähelepanu suunajat, õpilaste grupeerimist, tegevuste sisu ning tegevuste kestust. Connor jt peavad õpilase keelelise arengu olulisimaks mõjutajaks keeleliste oskuste arendamisega seotud õppetegevusi tunnis ning õpilase ja tunnitegevuste vastastikuseid suhteid. Seega sõltub keeleline areng õpilase oskuste ja õpetuse vahelisest interaktsioonist. Tunnitegevuste kirjeldamine ja ajaline mõõtmine võimaldab võrrelda erinevaid õpetamisstrateegiaid ja seejärel välja selgitada, missugune õpetus sobib konkreetse keeleoskuse tasemega õpilastele.

2. Eesti keele õpe esimeses kooliastmes

Esimese kooliastme, s.o 1.–3. klassi eesti keele õpe sisaldab nii keele- kui kirjandusõpetust. Seega ei eristata eesti keele ja kirjanduse õppeaineid. Esimese kooliastme eesti keele õpe koosneb kolmest suuremast valdkonnast: suulisest keelekasutusest (kuulamine, kõnelemine), lugemisest ja kirjutamisest. Need valdkonnad on aluseks eesti keele õpetamisele ja õpitulemuste hindamisele. (PRÕK 2010)

Eesti keele õpetuse algtaseme üldine eesmärk on arendada õpilaste eneseväljendusoskust, suhtlusoskusi erinevates olukordades ning õppeülesannete täitmise oskusi. Täpsemalt on keeleõpetuse ülesanne kõneoskuse arendamine ja suulise kõne teadmiste üleviimine kirjalikku kõnesse. Üks olulisi ülesandeid on aidata täpsustada ja rikastada õpilaste sõnavara. Esimese kooliastme eesti keele õpetuse tulemusena peaks kujunema oskus õppida ja ennast nii suuliselt kui ka kirjalikult sobivalt väljendada. (Hiiepuu jt 2010)

Õppetöö käigus arendatakse kõiki nelja keelelist osaoskust: kuulamist, kõnelemist, kirjutamist ja lugemist. Seejuures toetutakse nii teabe-, tarbe- kui ka kirjandustekstidele. (PRÕK 2010) Uusen (2002: 7) ja Hiiepuu (2009: 9) toovad välja, et keeleliste osaoskuste arendamisel tuleks lähtuda tervikust, mis tähendab, et kuulamine, kõnelemine, lugemine ja kirjutamine peaksid olema õppetöös võrdselt tähtsad ning omavahel tihedalt seotud. Lähtudes neist neljast keelelisest osaoskusest, hinnatakse esimeses kooliastmes

- kõnelemis- ja kuulamisoskust;
- lugemistehnikat, teksti mõistmist ja vabalugemist;
- kirjatehnikat, õigekirja ja kirjalikku tekstiloomet. (PRÕK 2010)

Esimese kooliastme eesti keele õppe tulemusena peaks õpilane kuulama mõtestatult eakohast teksti, toimima juhendi järgi ja oskama suhtlusolukordades end selgelt väljendada, samuti peaks õpilane oskama jutustada kuuldust, loetust või nähtust.

Õpilane peaks lugema ladusalt nii valjult kui omaette ning oskama vastata küsimustele loetu kohta. Õpilaste käekiri peaks olema loetav ning tähekujud õiged. Samuti peaksid õpilased esimese kooliastme lõpuks teadma, kuidas kirjutada õigesti kaashäälikuühendit, sulghäälikut sõnade alguses ning käänd- ja pöörd sõnade lõppe ning tunnuseid. (PRÕK 2010)

Esimeste aastate eesti keele õpetuse ülesanne on ka psüühiliste protsesside (taju, tähelepanu, mälu, mõtlemise) arendamine. Selleks et areneda, peavad õpilased omandama uusi kogemusi, kuid oluline on ka varasemate teadmiste ja kogemuste korrastamine. Kuna algklassiõpilaste tähelepanu on vähe püsiv, tuleks õppetöö korraldada vaheldusrikkalt. Kindlasti tuleks sagedasti vahetada töövõtteid, kasutada mängulisi situatsioone, võimaldada õpilastel nii üksi kui ka kaaslastega tegutseda. Esimestel kooliaastatel on eriti oluline, et õpilane saaks õppetöös olla aktiivne osaline, nii on teadmiste ja oskuste omandamine kergem ja kiirem. (Hiiepuu jt 2010)

3. Kolme 1. klassi eesti keele tunni analüüs

3.1. Materjal ja meetod

Siinses töös on analüüsitud kolme erineva 1. klassi eesti keele tunni tegevusi, lähtudes ISI süsteemi õpetuse dimensioonidest. Analüüsil kasutati tundide audiosalvestisi (lindistanud Piret Soodla 2012. aasta veebruaris-märtsis) ning salvestiste alusel koostatud transkriptsioone. Kolm analüüsitud tundi olid ühe Eesti linna kahe erineva kooli kolme õpetaja läbiviidud tunnid (edaspidi tund A, B, C). Tunnis A oli 19 õpilast, tunnis B 24 õpilast ja tunnis C samuti 24 õpilast.

Tunnitegevuste kodeerimisel lähtuti Connori jt ISI süsteemi autorite poolt välja töötatud kodeerimismanuaalist (Connor jt 2010). Kõiki tunnitegevusi kirjeldati, kasutades nelja õpetuse dimensiooni: (1) tähelepanu suunajat, (2) õpilaste grupeerimist, (3) tegevuste sisu ja (4) tegevuste kestust. Tundide audiosalvestiste ja transkriptsioonide alusel kodeeris töö autor esiteks kõik tunnid iseseisvalt, seejuures koostas Excelis iga tunni kohta analüüsitabeli (vt lisa 2). Esialgu jaotati tunnid sisu alusel tegevusteks. Selleks märgiti ära kõikide tegevuste algusaeg, kusjuures järgneva tegevuse algusaeg lõpetas eelmise tegevuse. Tegevusteks jaotamisel lähtuti sellest, mida teeb üldiselt kogu klass. Esmane tegevusteks jaotamine ei tarvitsenud olla lõplik, st tunde analüüsiti mitmel korral ning tegevuste sisu täpsustati pidevalt. Kui tunnid olid tegevusteks jaotatud, oli võimalik kirjeldada tunnitegevusi täpsemalt ISI süsteemi õpetuse dimensioonide kaupa. Selleks et tulemused oleks usaldusväärsed, analüüsiti tunnid üle koos juhendaja Piret Soodlaga. Järgnevalt antakse ülevaade, kuidas viidi läbi tundide analüüs, toetudes ISI süsteemi õpetuse dimensioonidele.

3.1.1. Tunnitegevuste sisu kodeerimine

Esimene ISI süsteemi õpetuse dimensioon, mida tunnitegevuste kirjeldamisel kasutati, oli tegevuste sisu (vt lisa 2). Üldisemalt said tegevused olla kas eesti keele õpetamise või tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud. Viimane hõlmas nii mitteõpetuslikke

tegevusi kui ka organiseerimist. Seega analüüsiti kõigepealt, kas tegevus on (1) õpetuslik, (2) mitteõpetuslik või (3) organiseerimisega seotud. Seejärel täpsustati kõikide tunnitegevuste sisu ISI kodeerimismanuaali keeleliste oskuste ning tunni juhtimise ja organiseerimise kategooriate alusel.

3.1.1.1.Eesti keele õppega seotud tegevuste sisu

Eesti keele õpetamisega seotud tegevuste sisu täpsustamisel olid aluseks kodeerimismanuaali keeleliste oskuste kategooriad (vt lisa 1), nende abil kirjeldati õppetegevuste eesmärgi. Seega analüüsiti, milline peakategooria ning selle alakategooria vastab konkreetse tegevuse eesmärgile. Näiteks kui õpetaja palus õpilastel piltide järgi ennustada, millest võiks järgnevas lugemispalas juttu tulla, kodeeriti tegevuse sisu üldiselt koodiga *õpetuslik*, seejärel peakategooria koodiga *kuuldu-loetu mõistmine* ning veelgi täpsemalt alakategooria koodiga *ülevaade*. Ülevaate koodi kasutataksegi selliste tegevuste puhul, kus õpilastel palutakse arvata, mis võiks loos piltide, kaane või pealkirja järgi juhtuda.

Eesti keele õpetuslike tegevuste sisu analüüsides vaadati ka üldisemalt, kas tegevus on seotud keelelise materjali kodeerimisega või pigem tähenduse ehk mõistmisega. ISI manuaali keeleliste oskuste kategooriatest on keelelise materjali kodeerimisega seotud peakategooriad *fonoloogiline teadlikkus*, *sõnade lugemine (dekodeerimine)*, *sõnade kirjutamine (kodeerimine)*, *grafeemi-foneemi vastavus* ning *lugemise soravus*. Seevastu tähendusega seotud peakategooriad on *morfoloogiline teadlikkus*, *trükise ja teksti mõistete tundmine*, *suuline keelekasutus*, *kirjalik sõnavara/keelekasutus*, *kuuldu-loetu mõistmine*, *teksti lugemine* ning *kirjutamine*. (vt lisa 1)

3.1.1.2.Tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevuste sisu

Tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevuste sisu täpsustamisel lähtuti ISI kodeerimismanuaali vastavatest kategooriatest. Eesti keele õpetamisega mitteseotud tegevused kodeeriti mitteõpetuslike koodidega. Näiteks kui õpetaja ja õpilased alustasid tundi, kasutati selle ülesmärkimiseks esiteks koodi *mitteõpetuslik* ning seejärel täpsustati tegevuse sisu koodiga *kohalolek/tunni alustamine* (vt lisa 2). Tegevused, kus

õpetaja palus õpilastel avada õpikud-töövihikud, panna ühed vahendid ära ning võtta välja teised, kodeeriti koodiga *üleminek/tegevus* (vt lisa 2). Kui tundi sisenes keegi teine õpetaja ja peatas õppetöö, kasutati sellele kulunud aja märkimiseks koodi *segaja*. Koolipäevas võib ette tulla ka sündmusi, mis ei ole igapäevaselt tavalised, selliste ebatüüpiliste sündmuste kodeerimiseks kasutatakse koodi *eriline sündmus*. Selle koodiga võidakse kodeerida näiteks erinevate tähtpäevade või ka õpilase sünnipäeva tähistamisele kulunud aega. Näiteks kasutati *erilise sündmuse* koodi ühes analüüsitud tunnis, kui õpetaja ja õpilased arutasid, mida seoses sõbrapäevaga sel päeval koolis teha saab. Koodi *distsipliin* kasutatakse siis, kui õpetaja võtab aega, et distsiplineerida õpilasi.

Lisaks mitteõpetuslike tegevuste koodidele sisaldab ISI kodeerimismanuaal ka koodi *planeerimine-organiseerimine*. Seda kasutatakse tegevuste puhul, mille käigus õpetaja jagab selgitusi järgneva ülesande kohta. Seejuures peaksid õpetaja näpunäited andma ülevaate järgnevast ülesandest ja aitama seeläbi õpilastel edukamalt seda sooritada. Veel hõlmab organiseerimise kood üldisemalt õpetaja selgitusi järgneva päeva, nädala või kodutööde kohta. Samuti kodeeritakse organiseerimise koodiga aeg, mil õpetaja selgitab ootusi õpilaste käitumise suhtes, kuid seejuures ei distsiplineeri neid. Distsiplineerimiseks on eraldi kood.

3.1.2. Õpilaste grupeerimise kodeerimine

Teine dimensioon, mille abil tunnitegevusi kirjeldati, oli õpilaste grupeerimine (vt lisa 2). Selle alusel jaotuvad tunnitegevused (1) kogu klassi tegevusteks, (2) väikse grupi tegevusteks ja (3) individuaalseteks tegevusteks.

Kogu klassi kood hõlmab kõiki üleklassilisi tegevusi. Näiteks kuuluvad siia erinevad klassiarutelud, valjult ette lugemine ja teised, kõiki õpilasi hõlmavad tegevused. Ka tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevused on üldiselt üleklassilised.

Väikse grupi koodi kasutatakse juhul, kui üheskoos töötab kuni kaheksa õpilast. Kui koos töötab rohkem kui kaheksa õpilast on tegemist kogu klassi tegevusega. Ühes

analüüsitud tunnis kodeeriti väikse grupi tegevuseks näiteks paaristöö. Seda oli võimalik kodeerida hästi ka audiosalvestise alusel, sest õpetaja ütles selgesõnaliselt, et õpilased teeksid ülesande oma pinginaabriga.

Individuaalne kood on vajalik näiteks omaette lugemise, kirjutamise jm iseseisvatöö kodeerimiseks. Individuaalsed tegevused on sellised, kus õpilane tegutseb üksi või koos õpetajaga. Väikestes gruppides või individuaalselt tehtav töö võib olla kogu klassis sama, kuid see võib ka erineda, st erinevad grupid või individuaalsed õpilased ei pruugi teha samasugust ülesannet. Küll aga peavad sama ülesannet tegema ühe grupi liikmed ning seejuures suhtlema üksteisega aktiivselt.

3.1.3. Tähelepanu suunaja kodeerimine

Kolmandaks lähtuti tegevuste kirjeldamisel tähelepanu suunaja dimensioonist (vt lisa 2). Õpilaste tähelepanu suunajaks võib olla (1) õpetaja, (2) õpetaja-õpilane, (3) õpilane või (4) õpilane-kaasõpilane.

Ainult õpetaja suunatud tegevustes peab õpetaja üksinda rääkima vähemalt 3 minutit, selle aja jooksul õpilaste ja õpetaja vahel aktiivset suhtlust ei toimu. Eesti keele tunde analüüsid ei kodeeritud ühtki tegevust ainult õpetaja suunatuks.

Õpetaja-õpilase suunatud tegevustes vastutavad mõlemad osapooled õpilase tähelepanu suunamise eest. Seega toimub õpilase ja õpetaja vahel aktiivne suhtlus. Näiteks on õpetaja-õpilase suunatud üleklassilised arutelud, kuid samuti ka individuaalsed tegevused, milles õpetaja abistab õpilast ja ühtlasi vastutab tema tähelepanu suunamise eest. Ka tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud üleklassilised tegevused on õpetaja-õpilase suunatud.

Õpilane suunab üksi oma tähelepanu tegevustes, mis on iseseisvad ja milles õpetaja teda otseselt ei abista. Õpilase suunatud on näiteks iseseisev lugemine, töövihiku täitmine või jutukese kirjutamine. Tegevus on seni õpilase suunatud, kuni õpetaja kordagi vahetult tegevuses ei osale. Veel saab õpilase tähelepanu suunajaks olla kaasõpilane,

sedas näiteks grupitegevustes. Ka õpilase-kaasõpilase suunatud tegevustes õpetaja otseselt ei osale.

Pannes kokku õpilaste grupeerimise ja tähelepanu suunaja dimensioone, on tundide kodeerimisel võimalikud järgmised kombinatsioonid:

- kogu klassi tegevus: õpilase-õpetaja suunatud;
- väikse grupi tegevus: õpilase-õpetaja suunatud või õpilase-kaasõpilase suunatud;
- individuaalne tegevus: õpilase-õpetaja suunatud või õpilase suunatud.

3.1.4. Tegevuste kestuse kodeerimine

Neljanda dimensiooni moodustab tunnitegevuste kestus. Nagu öeldud, märgiti esiteks ära kõikide tegevuste algusaeg, seejuures järgneva tegevuse algusaeg lõpetas eelneva. Nende aegade alusel arvutati kokku iga tegevuse kestus (vt lisa 2).

3.1.5. Kodeerimise reeglid

ISI süsteemi autorid on välja töötanud kodeerimisega seotud reeglid. Selleks et tegevust kodeerida, pidi õpetuslik tegevus kestma vähemalt 15 sekundit ning tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevus 30 sekundit. (Connor jt 2010)

Näiteks kui õpilased kirjutasid ümber üksikuid sõnu ja selle tegevuse käigus õpetaja juhtis tähelepanu, et õpilased kirjutaksid sõna väikse algustähega, siis seda õpetust ei kodeeritud eraldi, kuna see ei kestnud 15 sekundit. See aeg jäi sõnade ümberkirjutamise tegevuse sisse. Siiski kodeeriti ka alla 15 sekundi kestvaid õppetegevusi, kui ülesande käigus vaheldusid kaks ISI manuaali keeleoskuse kategooriat. Kodeerimiseks pidid ühed ja samad kategooriad vahelduma korrapäraselt mitu korda. Näiteks toimus selline vaheldumine tunni C ühes ülesandes, kus õpetaja ütles äsja loetud lugemispala kohta meelega sisult valesid lauseid ning õpilaste ülesandeks oli tekstile toetudes teda parandada. Kõigepealt ütles õpetaja vale lause, seejärel luges keegi õpilastest tekstist ette õige lause ja nii kolm korda. Seega vaheldusid kolm korda kaks keeleoskuse koodi *kuuldu-loetu mõistmine* → *jälgimine* ning *teksti lugemine* → *õpilased loevad individuaalselt ette*. Tegevused kodeeriti kõigil kolmel korral, isegi kui kestus ei olnud

15 sekundit (vt lisa 3). Selline vahelduv tegevus oli ka näiteks tunnis B (vt lisa 2 alates 0:04:12 – 0:05:43).

Selleks et kodeerida tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevusi, pidi tegevus kestma vähemalt 30 sekundit. Seega, kui õpetaja palus õpilastel lugeda tahvlil olevaid sõnu öeldes „Loeme need sõnad ülalt alla,“ siis sellist lühikest korraldust ei kodeeritud eraldi, kuna see ei vastanud 30 sekundi reeglile. Need korraldused kuulusid järgneva õpetusliku tegevuse hulka. (Connor jt 2010)

3.2. Eesti keele tunni kirjeldus ISI süsteemi õpetuse dimensioonide alusel

Siinses töös on analüüsitud kolme 1. klassi eesti keele tundi (A, B, C), seejuures on tegemist erinevate klassikollektiividega (õpetajate ja õpilastega). Tunde kirjeldatakse ISI süsteemi õpetuse dimensioonide alusel, ühtlasi tuuakse välja, kuidas tunnitegevused ajaliselt jaotusid. Vaadeldakse tegevuste sisu, õpilaste grupeerimist, tähelepanu suunajat ning eri tüüpi õpetuste kestust.

Tabelis 1 on toodud, kuidas jaotusid kolme analüüsitud tunni tegevused sisuliselt: kui palju oli ajaliselt õpetuslikke, mitteõpetuslikke ja organiseerimisega seotud tegevusi. Tabelis 2 on toodud õpetuslike tegevuste sisu täpsem jaotumine, st kui palju oli kodeerimisega ja tähendusega seotud tegevusi. Samuti on tabelis 2 märgitud tunni juhtimisele ja organiseerimisele kulunud aeg. Tabel 3 näitab, kui palju oli analüüsitud tundides ajaliselt kogu klassi, väikse grupi ja individuaalseid tegevusi. Tabelis 4 on toodud, kui palju oli kolmes tunnis ajaliselt õpetaja, õpetaja-õpilase, õpilase ning õpilase-kaasõpilase suunatud tegevusi. Edaspidi viidatakse neile tabelitele iga tunni kirjeldamisel vastava dimensiooni juures.

Tabel 1. Tegevuste sisu, ajalised kestused tunnis

Tunnid	TEGEVUSTE SISU				Tunni kestus
	õpetuslik	mitteõpetuslik	organiseerimine	muu	
Tund A	0:38:11	0:02:05	0:05:38	–	0:45:54
Tund B	0:27:28	0:04:52	0:08:17	–	0:40:37
Tund C	0:29:33	0:07:01	0:02:59	0:01:23	0:40:56

Tabel 2. Õpetuslikud ja tunni juhtimise-organiseerimisega seotud tegevused, ajalised kestused tunnis

Tunnid	ÕPETUSLIKUD TEGEVUSED		TUNNI JUHTIMINE- ORGANISEERIMINE	Tunni kestus
	kodeerimisega seotud	tähendusega seotud	—	
Tund A	0:00:15	0:37:56	0:07:43	0:45:54
Tund B	0:14:22	0:13:06	0:13:09	0:40:37
Tund C	0:12:19	0:17:14	0:11:23	0:40:56

Tabel 3. Õpilaste grupeerimine, ajalised kestused tunnis

Tunnid	ÕPILASTE GRUPEERIMINE			Tunni kestus
	kogu klass	väike grupp	individuaalne	
Tund A	0:34:12	–	0:11:42	0:45:54
Tund B	0:28:32	0:03:23	0:08:42	0:40:37
Tund C	0:40:56	–	–	0:40:56

Tabel 4. Tähelepanu suunaja, ajalised kestused tunnis

Tunnid	TÄHELEPANU SUUNAJA				Tunni kestus
	õpetaja	õpetaja-õpilane	õpilane	õpilane-kaasõpilane	
Tund A	–	0:40:16	0:05:38	–	0:45:54
Tund B	–	0:35:03	0:02:11	0:03:23	0:40:37
Tund C	–	0:40:56	–	–	0:40:56

3.2.1. Tund A

Tegevuste sisu. Tund A kestis kokku 45 min ja 54 sek, sellest 38 min ja 11 sek moodustasid õpetuslikud tegevused (vt tabel 1). Õpetuslike tegevuste sisu jagunes keelelise materjali kodeerimisega seotud tegevusteks ja tähendusega seotud tegevusteks (vt tabel 2). Tunnis A oli keelelise materjali kodeerimisega seotud vaid üks 15-sekundiline tegevus, mille käigus õpetaja selgitas, kuidas kirjutada mitmuse 3. pöörde lõppu *vad*. Tegevuse kodeerimiseks kasutati sõnade kirjutamise (kodeerimise) alakategooriat *morfoloogia/struktuuri analüüs*.

Õ: (4) *vaata nüüd seda sõna ja tahvlil olevat küsimust mida teevad (3) kui nad midagi teevad siis on sõna lõpus

L: /v/

Õ: /v/ mis veel

L: nõrk /b/

Õ: /a/

L: või nõrk /d/

Seega oli enamik tunni õppetegevustest ehk 37 min ja 56 sek seotud keelelise materjali tähendusega (vt tabel 2). Suur osa tunni ajast tegeleti lugemispalaga, mille teemaks oli liiklemine ja koolitee. Kodeerimisel kasutati seejuures kahte keeleliste oskuste peakategooriat *kuuldu-loetu mõistmine* ja *teksti lugemine* (vt lisa 1). Enne pala lugemist küsis õpetaja teemakohaseid küsimusi ja aktiveeris sellega õpilaste teadmisi ja kogemusi seoses järgneva tekstiga.

Õ: rongid on liiklusvahendid aga (.) aga vaataks täna veel ka seda kuidas (1) tänaval peaks liiklema (.) tõsta käsi kes tuleb teist kooli jala (.) et keda ei tooda autoga (.) kes ise tuleb kooli kas (.) see tähendab bussiga võib ka tulla

Sellele järgnes üleklassiline koolitee üle arutlemine, mis kodeeriti kuuldu-loetu mõistmise alakategooriaga *eelteadmised*. Selle tegevuse eesmärgiks oli aktiveerida õpilaste teadmisi enne lugemispala. Veel vaadeldi enne teksti lugemist ka järgneva lugemispalaga seotud pilte ning ennustati, milline võiks loo tegelase koolitee olla.

Õ: ära hakka kohe lugema vaata pilti leheküljel nelikümmend neli (.) ja püüa ennustada (.) mis sa arvad missugune võiks olla Päka kooli laste (.) koolitee (.) ainult pilti vaadates mis sa arvad ära piilu lugemisteksti praegu (.) et hetkel niiöelda nagu (.) ei tohi lugeda (.) Katariina mis sina arvad

L: raske

Õ: miks

L: sellepärast et siin pi- pildi peal Uudu nutab

Õ: et Uudul on midagi juhtunud (1) Maria mis sina arvad

L: mulle tundub see

Õ: misasi on usutav

L: ohu- ohutu on nende koolitee

Õ: ohutu

L: jah

Õ: ahah (1) Kaur

L: äkki ta kardab minna kooli

Õ: a mida ta võib karta kooliteel

L: mm ma ei tea

Õ: Robert

L: et õõ kui auto nagu ei suuda pidurdada siis ta jääb auto alla

Õ: mhmh see on pär- eriti ohtlik (.) Miia

Selliste tegevuste kodeerimiseks, kus ennustatakse piltide, kaane või pealkirja järgi, mis võiks loos juhtuda, kasutatakse kuuldu-loetu mõistmise alakategooriat *ülevaade*. Pärast eeltööd loeti lugemispala kaks korda, esiteks omaette ja siis kordamööda valjult. Kodeerimisel kasutati vastavalt teksti lugemise alakategooriaid *omaette lugemine* ja *õpilased loevad individuaalselt ette*. Pärast lugemist pidid õpilased sobitama kolm pealkirja vastava kohaga tekstis. Sellega kinnistati loetut ja ühtlasi võeti kokku, millest palas juttu oli. Selle tegevuse kodeerimiseks sobis kuuldu-loetu mõistmise alakategooria *kokkuvõtte tegemine*.

Tunnis sooritati veel üks tähendusega seotud harjutus. Nimelt pidid õpilased vaatlema pildiseeriat ja lugema piltide juures olevaid küsimusi, seejärel arutleti ühiselt ning vastati piltide juures olnud küsimusele. Kusjuures piltide all olid ka laused, millest puudus üks sõna. Küsimustele vastamise käigus leiti ühtlasi ka nendesse lausetesse sobivad sõnad. Näiteks:

Õ: kas sul on ka vastused mõeldud (2) nii (.) esimese pildi küsimuse (.) Aleksandri loe sina ette

L: kes on õues

Õ: *nii* (.) sina püüa vastata täislausega (.) see tähendab (.) mitte ainult sa ei ütle kes need on vaid mis nad teevad (.) Gregor

L: **inimesed** on õues

Õ: täpsustame millised inimesed need on

L: [**poisid**]

ISI kodeerimismanuaalis puudus täpne kood tegevuste jaoks, kus vaadeldakse pilte ja tegeletakse ainult piltide mõistmisega. Samas sai tegevuse kirjeldamiseks kasutada peakategooriat *kuuldu-loetu mõistmine*, mille alakategooriad sobivad hästi ka pildi mõistmise tegevuste kodeerimiseks. Näiteks kasutati siinse tegevuse sisu täpsustamisel alakategooria koodi *küsimuste esitamine*. Seega võiks kuuldu-loetu mõistmise kategooria kirjeldusse lisada täpsustuse, et see sobib ka piltide mõistmise kodeerimiseks. Pärast piltide üle suuliselt arutlemist tehti ülesanne ka kirjalikult: piltide all olevatesse lausetesse kirjutati puuduv sõna. Esimese lause ja pildi küsimus oli „Kes on pildil“. Sellesse lausesse valiti üleklassiliselt sõna *lapsed*, kuid sobivaid sõnu pakuti veel: *tüdrukud/poisid/inimesed*, õpilaste kirjalikud vastused ei pidanud olema ühesugused. Sõnade lünka kirjutamine kodeeriti peakategooriaga *kirjutamine* ja alakategooria koodiga *individuealne kirjutamine*. Sobiva sõna leidmiseks pidid õpilased mõistma lause ja pildi tähendust. Seepärast kodeeritigi kirjutamine just keelelise materjali tähendusega seotud tegevuseks ja mitte tehnilise kirjutamisoskuse arendamiseks.

Tunnist A moodustasid tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevused 7 min ja 43 sek, sellest omakorda mitteõpetuslikke tegevusi oli 2 minutit ja 5 sek (vt tabel 1). Esimene mitteõpetuslik tegevus oli tunni alustamine. Sellele kulunud aeg kodeeriti

koodiga *kohalolek/tunni alustamine*. Teine mitteõpetuslik kood, mida tunni kodeerimisel kasutati, oli *üleminek/tegevus*. Seda koodi kasutatakse siis, kui õpilased avavad õpikuid, töövihikuid või võtavad välja muid töövahendeid. Tunnis kodeeriti selliselt näiteks õpikute avamisele kulunud aeg.

Organiseerimisele kulus tunnis kokku 5 min ja 38 sek. Suurema osa sellest ajast seletas õpetaja, kuidas peaksid õpilased loetud raamatute põhjal meisterdama rongi.

Õ: [---] (.) ja ma mõtlesin et me võiks neid raamatuid (2) mida sa lugenud oled (.) kajastada ka sellise väikese rongi peal (.) et igal lapsel valmib (.) niisugune rongike (.) kus on kirjas millise raamatu ta on (.) läbi lugenud ja millest me oleme ka rääkinud (.) et kunstitunnis (.) ma anna sulle selle veduri ja: sa kirjutad siia peale oma nime (.) ja värvid ta ilusaks (.) ning kui sa oled vastanud raamatu siis ma annan sulle juurde vagunid (.) ja praeguse seisuga ma annangi juba kätte mõnede lastele vagunid mida te võite siis kas kodus värvida või joonistada (.) aga selle vaguni peale püüa kirjutada ka selle raamatu pealkiri või vähemalt raamatu pealkirja algus (.) enam-vähem teame neid raamatute pealkirju (.) mis meil on (1) et kui see raamat on selline mida meil seal kohustusliku ää nim- ra- kohustuslike raamatute nimekirjas ei ole siis püüa ta täpselt siin välja saada kirjutada (.) et ruumi küll väga palju ei ole aga (.) eks sul mahub ära (.) ja nüüd ma annaksingi need vagunid neile kes meil (.) tunnis jutustasid oma raamatutest (.) et siia peale panedki siis selle jutustatud raamatu pealkirja (.) Katariina sina lugesid (.) jutustasid mis raamatust

L: „Sipsikust“

Õ: sina teed „Sipsikust“ (.) „Sipsiku“ raamatu vaguni

Lisaks sellele oli organiseerimisega seotud ka aeg, mil õpetaja selgitas kodust ülesannet ning õpilased kodutöö päevikutesse ülesse märkisid. Organiseerimisega seotud tegevuste kodeerimiseks kasutati koodi *organiseerimine-planeerimine*.

Õpilaste grupeerimine. Tunnis A oli kõige enam tegevusi, milles osales kogu klass üheskoos. Ajaliselt oli tunnis kogu klassi tegevusi kokku 34 min ja 12 sek (vt tabel 3), sellest õpetuslikke tegevusi oli 26 min ja 29 sek. Näiteks olid kogu klassi õppetegevusteks üleklassilised arutelud nii enne lugemispala kui ka pärast lugemist, õpilaste valjult ette lugemine ning piltide mõistmine ja piltidega seoses küsimustele vastamine. Nendes tegevustes osales niisiis terve klass üheskoos. Kogu klassi tegevustest moodustavad alati mingi osa tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevused. Selles tunnis oli neid ajaliselt kokku 7 min ja 43 sek.

Tunnis A tegid õpilased 11 min ja 42 sek ka individuaalset tööd (vt tabel 3). Individuaalseteks tegevusteks olid lugemispala omaette lugemine ning pildi järgi lausetesse puuduvate sõnade kirjutamine. Selles tunnis ei olnud ühtki väikse grupi tegevust.

Tähelepanu suunaja. Tunnis A ei olnud ühtki ainult õpetaja suunatud tegevust. Suurema osa ajast suunasid õpilase tähelepanu õpetaja ja õpilane üheskoos. Õpetaja-õpilase suunatud tegevusi oli ajaliselt kokku 40 min ja 16 sek (vt tabel 4), sellest õpetuslikke tegevusi oli 32 min ja 33 sek. Kõik kogu klassi tegevused, arutelud, valjult lugemised jm üleklassilised tööd, on alati õpetaja-õpilase suunatud. Seega suhtlevad õpilased ja õpetaja omavahel aktiivselt ja suunavad üheskoos õpilase tähelepanu. Veel saavad õpilase ja õpetaja suunatud olla ka väikse grupi või individuaalsed tegevused. Selles tunnis oli õpetaja-õpilase suunatud näiteks individuaalne kirjutamisülesanne, mille käigus õpilased kirjutasi lausetesse puuduvaid sõnu. Õpilased kirjutasi küll individuaalselt ja üleklassilist arutelu enam ei toimunud, kuid õpetaja käis klassis ringi ja abistas vajadusel õpilasi, seega suunasid õpilase tähelepanu õpetaja-õpilane üheskoos.

Ainult õpilase suunatud tegevusi oli tunnis A kokku 5 min ja 38 sek (vt tabel 3), kogu see aeg kulus omaette lugemisele. Tunnis ei olnud ühtki õpilase ja kaasõpilase suunatud tegevust.

Tunni A õpetuslike tegevuste ajaliste kestuste kokkuvõte on toodud tabelis 5. Tunni õppetegevused oli peamiselt kõik seotud keelelise materjali tähendusega ehk mõistmisega. Õpetuslikest tegevustest moodustas suurema osa õpetaja-õpilase suunatud kogu klassi töö. Tunnis ei olnud ühtki väikse grupi ega kaasõpilase suunatud tegevust. Individuaalsetest õppetegevustest 6 min ja 4 sek moodustasi tegevused, milles õpetaja abistas õpilasi aktiivselt, seega tähelepanu suunajaks olid õpetaja-õpilane üheskoos. Ainult õpilase suunatud individuaalset õppetööd oli kokku 5 min ja 38 sek, see aeg hõlmas omaette lugemist.

Tabel 5. Õppetegevuste kokkuvõte, tund A

Tund A	õpetaja-õpilase suunatud		õpilase / kaasõpilase suunatud		Õpetuslike tegevuste kestus	Tunni kestus
	kodeerimisega seotud	tähendusega seotud	kodeerimisega seotud	tähendusega seotud		
kogu klass	0:00:15	0:26:14	X		0:38:11	0:45:54
väike grupp	–	–	–	–		
individuaalne	–	0:06:04	–	0:05:38		

3.2.2. Tund B

Tegevuste sisu. Tund B kestis kokku 40 min ja 37 sek, sellest 27 min ja 28 sek moodustasid eesti keele õpetusega seotud tegevused (vt tabel 1). Õpetuslikud tegevused jagunesid enam-vähem võrdselt keelelise materjali kodeerimisega ja tähendusega seotud tegevusteks.

Kodeerimisega seotud tegevusi oli kokku 14 min ja 22 sek (vt tabel 2). Peamiselt oli tunni kodeerimisega seotud tegevuste eesmärgiks kinnistada suluta kaashääliku pikkuste märkimist kirjas. Näiteks pidid õpilased tahvlilt lugema lühikese, pika ja ülipika suluta kaashäälikuga sõnu ja ütlema, mitme tähega on suluta kaashäälik kirjutatud, seejärel loeti sõnad kogu klassiga koos ette.

Õ: (1) vaata tahvlile (.) eelmises tunnis (.) teie abiga (.) saime tahvlile tabeli (2) siin on sõnad (.) mille sees on (.) lühike kaashäälik (.) pikk kaashäälik ja ülipikk kaashäälik (.) vaata (.) ja **ütle mulle (.) mitme tähega (1) kirjutatakse sõnas (.) lühike (.) kaashäälik**

L: ühe

Õ: jaa ((sosinal)) (.) **loeme need sõnad (.) ülalt alla** mis me tahvlile kinnitasime (.) kolm neli

L: kama nari susi sale pani ((koos))

Sellisel tehti läbi ka pika ja ülipika kaashäälikuga sõnad. Ülesande kodeerimiseks kasutati peakategooria koodi *sõnade lugemine (dekodeerimine)*. Esimene pool

ülesandest, kus õpilased vastasid, mitme tähega kaashäälik kirjutatakse, kodeeriti alakategooria koodiga *reeglid*. Selle koodiga kodeeritaksegi tegevusi, kus keskendutakse teatud hääliku või hääldusreegli selgitamisele või kasutamisele. Teine pool ülesandest ehk sõnade ettelugemine kodeeriti alakategooria koodiga *sõna äratundmine ja lugemine*. Sama teema jätkus ka kirjutamisharjutuses, milles õpilased pidid etteantud lühikese suluta kaashäälikuga sõna (nt *nina*) muutma ülipika kaashäälikuga sõnaks (nt *.ninna*). Kõigepealt kirjutasid õpilased harjutuse individuaalselt oma vihikusse ja seejärel kontrolliti tehtud tööd üleklassiliselt:

Õ: hästi (.) võta sina see sõnapaar

L: **nina** (.) **ninna**

Õ: hästi mitu /n/i kirjutasid

L: kaks

Õ: miks (3) sest /n/ on sõnas ninna (.) kas pikk või ülipikk (1) ninna (.) [ninna

L: ülipikk]

Sõnade kirjutamise ja kirjutatu kontrollimise kodeerimiseks kasutati üksikute sõnade kirjutamise koodi *sõnade kirjutamine (kodeerimine)* ning selle alakategooria koodi *reeglid*. Seda alakategooriat kasutatakse samuti nagu sõnade lugemise kategooria puhul mingi hääliku või hääldusreegli selgitamisel või kasutamisel, kuid nüüd oli tegemist kirjutamisega. Niisiis olid need tegevused seotud eelkõige kodeerimisega ehk tehnilise lugemis- ja kirjutamisoskuse arendamisega ja mitte tähenduse mõistmisega.

Tähendusega seotud õppetegevusi oli tunnis kokku 13 min ja 06 sek (vt tabel 2). Umbes pool sellest ajast kulus lugemisele, mis hõlmas nii õpilaste kooris ettelugemist, õpilaste paarilisega vaheldumisi lugemist kui omaette lugemist. Ülejäänud tähendusega seotud tegevused olid seotud teksti mõistmise ja pildiseeria abil esitatud loo mõistmisega. Nimelt palus õpetaja õpilastel pildiseeria järgi jutustada, mis juhtus ühe lugemiku tegelasega:

Õ: () kas sul on juba selge Nicole (.) mis Pambuga juhtus

L: et ta sõi jääpurikaidja siis ja siis ta külmetas ja siis ta pidi minema koju ja teised kõik mängisid ((lapse vaikse hääle ja taustamüra tõttu on kõne ebaselge))

Õ: väga tubli (.) mis tal haigeks jäi pärast jääpurikate limpsimist

L: kell

Õ: palun ütle ilusa lausega (.) Pambul jäi

L: Pambul jäi keele külge jääpurikas

Õ: arvad nii ja (.) aga võib-olla (.) tead ju: õ Jan-Gregor et jääpurikatel on komme sulada (.) ega ta seal kaua seal ei saand olla mis sa arvad mis juhtus Pambuga

L: Pambul hakkas kurk valutama

Õ: mulle tundub nii (.) tal on lausa pisarad silmas kui ta arstile kurku näitab (.) suu on avali (.) just nii (.)

Nagu tunni A korral, kasutati ka siinse pildi mõistmise tegevuse kodeerimisel kuuldu-loetu mõistmise peakategooriat ning selle alakategooriat *küsimuste esitamine*. Tunnis tehti veel ka ülesanne, mille käigus õpilased pidi lugema paarilisega koos õpikust lühikese lõigu ning vastama selle alguses olevale küsimusele. Seega luges üks õpilane ette lõigu ja küsis küsimuse ning teine õpilane pidi sellele vastama, seejärel vahetati rollid. Ülesande kodeerimiseks kasutati esiteks teksti lugemise alakategooriat *õpilased loevad individuaalselt ette* ja seejärel kuuldu-loetu mõistmise kategooriat *küsimuste esitamine*. Kui ülesanne oli paarides läbi tehtud, kontrolliti vastuseid ka kogu klassiga üheskoos:

Õ: hästi (.) kontrollime üle klassi (.) esimene küsimus oli (.) millest mõtleb Pamp

L: näh

Õ: teie vastate teie lugesite seda lõ- millest mõtleb Pamp (3) ütle (.) sina (Marja-Liisa) (.) millest mõtleb Pamp

L: tahab õue minna aga ta ei saa ta on haige

Õ: ütle hästi ilus lause (.) Pamp mõtleb

L: sellest et ta tahab õue minna aga ta ei saa

Tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevustele kulus tunnist 13 min ja 9 sek (vt tabel 2). Sellest mitteõpetuslikke tegevusi oli kokku 4 min ja 52 sek (vt tabel 1). Mitteõpetuslikest koodidest kasutati ka selles tunnis juba mainitud tunni alustamise koodi *kohalolek/tunni alustamine* ning ühelt tegevuselt teisele ülemineku koodi *üleminek/tegevus*. Tunni lõpupoole tegi õpetaja ka kokkuvõtte tunnitööst, seejuures küsis õpilastel, mida uut nad tänases tunnis õppisid.

Õ: mida (.) sa selles tunnis õppisid uut (1) mida kuula ja meil jäi mõni asi tegemata *... tegi rohkem aega* tõesti lugemise pala sellise ülesandega oli meile uus see võttis meil aega rohkem kui pidi (.) kuid (.) selle eest saime me mängida (.) kirjatehnikas on meil uus täht /s/ suur /s/ ... ka ja see ei valmista raskusi see on täpselt suure /s/i või trüki /s/i

moodi (.) aga (.) ma küsisin m- mida uut sina õppisid (.) mida me eelmises tunnis veel ei teadnud (.) mille me õppisime pähe

L: lühikest pikka ja ülipikka

Õ: ja Rasmus arvas et me õppisime lühikese pika ülipika (.) hääliku sulghääliku suluta kaashääliku reegli kas on tõsi (2) khkhm sa olid väga tubli (1) palun pane järgmise tunni asjad lauale ja (mine vahetunnile) ((taustamüra tõttu ei saa täpselt aru))

ISI kodeerimismanuaalist puudus aga kood, millega saaks kodeerida just tunnitööst kokkuvõtete tegemist, seega võiks tunni juhtimise ja organiseerimise koodide loetellu lisada koodi *kokkuvõte tunnitööst*. Näites toodud tegevus kodeeriti mitteõpetuslikuks ning juurde lisati märkus, et vajalik oleks uus kood selliste tegevuste märkimiseks. .

Tunnis oli organiseerimisega seotud tegevusi kokku 8 min ja 17 sek (vt tabel 1). Siia alla käisid nii õpetaja selgitused selle kohta, mida tunnis tegema hakatakse, samuti ka õpilaste ja õpetaja arutlused järgneva ülesande sooritamise üle ning õpetaja selgitused kodutöö kohta. Organiseerimisega seotud aeg kodeeriti koodiga *organiseerimine-planeerimine*.

Õpilaste grupeerimine. Tunnist B moodustasid samuti suurema osa kogu klassi tegevused, mida oli kokku 28 min ja 32 sek (vt tabel 3). Kogu klassi tegevustest oli õpetuslikke tegevusi 15 min ja 32 sek. Üleklassiliselt tegeleti näiteks kaashääliku pikkuste kinnistamisega ja selleteemalise kirjutamisülesande kontrollimisega, samuti oli üleklassiline ka pildi mõistmise ülesanne. Lisaks õpetuslikele tegevustele olid üleklassilised kõik tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevused.

Tunnis oli ka üks väikse grupi õppetegevus, mis kestis 3 min ja 23 sek (vt tabel 3). Täpsemalt oli tegemist juba kirjeldatud paaristööga, mille käigus õpilased lugesid paarilisega õpikust väikse lõigu ja vastasid lõigu ees olnud küsimusele.

Individaalseid õppetegevusi oli tunnis kokku 8 min ja 42 sek (vt tabel 3), see aeg kulus õpilaste omaette lugemisele, kaashääliku pikkuste reegli värvimisele ning kirjutamisülesandele, milles õpilased pidid antud lühikese kaashäälikuga sõna muutma ülipika kaashäälikuga sõnaks.

Tähelepanu suunaja. Tunnis B ei olnud ühtki ainult õpetaja suunatud tegevust (vt tabel 4). Suurema osa tunni ajast ehk 35 min ja 3 sek suunasid õpilase tähelepanu õpetaja ja õpilane üheskoos. Õppetegevusi, milles tähelepanu suunajaks olid õpetaja ja õpilane koos, oli kokku 21 min ja 54 sek. Siia alla kuuluvad alati kõik tunni kogu klassi õppetegevused. Õpetaja-õpilase suunatud kogu klassi tegevusteks olid selles tunnis näiteks kaashääliku pikkuste kinnistamisega seotud tegevused ja üleklassilised arutelud nii lugemispala kui pildi üle. Lisaks kogu klassi tegevustele oli õpetaja-õpilase suunatud ka individuaalne kirjutamisharjutus, mille käigus õpetaja abistas õpilasi. Kirjutamine oli individuaalne seetõttu, et üleklassilist arutelu ei toimunud. Ainult õpilase suunatud tegevuseks oli jällegi omaette lugemine, millele kulus kokku 2 min ja 11 sek (vt tabel 4). Tunnis tehti veel ka paaristöö, milles suunas õpilase tähelepanu peale tema enda ka kaasõpilane, sellele tegevusele kulus tunnist 3 min ja 23 sek. Õpilase ja kaasõpilase suunatud tegevuses suhtlesid klassikaaslased teineteisega aktiivselt, kusjuures õpetaja vahepeal nende tegevuses vahetult ei osalenud.

Tabelis 6 on toodud tunni B õpetuslike tegevuste kokkuvõte. Selles tunnis oli õpetuslikke tegevusi kokku 27 min ja 28 sek. Õpetuslikud tegevused jaotus peaaegu võrdselt keelelise materjali kodeerimisega seotud tegevusteks ja tähendusega seotud tegevusteks. Tunnis olid esindatud kõik õpilaste grupeerimise ja tähelepanu suunaja koodid. Kõige rohkem oli õpetaja-õpilase suunatud kogu klassi tegevusi, kokku 15 min ja 23 sek. Selles tunnis oli ka üks väikse grupi tegevus, täpsemalt oli tegemist paaristööga, sellele kulus tunnist 3 min ja 23 sek. Lisaks kogu klassi õppetegevustele ja paaristööle, oli tunnis 8 min ja 42 sek individuaalset õppetööd. Sellest 6 min ja 31 sek moodustasid õpetaja-õpilase suunatud individuaalsed tegevused ning 2 min ja 11 sek tegid õpilased täiesti iseseisvat tööd, seega suunasid oma tähelepanu üksi.

Tabel 6. Õppetegevuste ajaline kokkuvõte, tund B

Tund B	õpetaja-õpilase suunatud		õpilase / kaasõpilase suunatud		Õpetuslike tegevuste kestus	Tunni kestus
	kodeerimisega seotud	tähendusega seotud	kodeerimisega seotud	tähendusega seotud		
kogu klass	0:07:51	0:07:32	X		0:27:28	0:40:37
väike grupp	–	–	–	0:03:23		
individuaalne	0:06:31	–	–	0:02:11		

3.2.3. Tund C

Tegevuste sisu. Tund C kestis kokku 40 min ja 56 sek. Tunnist 29 min ja 33 sek moodustasid õpetuslikud tegevused (vt tabel 1). Õpetuslikud tegevused jagunesid selles tunnis samuti kodeerimisega ja tähendusega seotuteks. Keelelise materjali kodeerimisega seotud õppetegevustele kulus tunnist 12 min ja 19 sek (vt tabel 2), seejuures oli tegemist ühe ülesandega. Kõigepealt pidid õpilased etteantud sõnade seast leidma kaks sobivat sõna ja need liitsõnaks ühendama, seejärel tuli saadud sõna kirjutada.

Õ: palun leia esimene sõna (.) mida sa omavahel ühendam (1) esimesest ja teisest tulbast
(.) kes leiab tõstab käe (3) Merit

L: **toidulõhn**

Õ: **toidu** (1) ja teisest tulbast

L: (8) **toidulõhn**

Sõnade ühendamine liitsõnaks kodeeriti peakategooria koodiga *sõnade lugemine (dekodeerimine)* ja täpsemalt alakategooria koodiga *morfoloogia/struktuuri analüüs*. Sõnade kirjutamise kodeerimiseks kasutati aga peakategooriat *sõnade kirjutamine (kodeerimine)* ja selle alakategooriat *ärakiri*. Tegemist oli eelkõige keelelise materjali kodeerimisega seotud tegevusega, sest tunnis ei arutatud liidetavate sõnade tähenduse üle ega selle üle, miks kaks sõna omavahel tähenduslikult kokku sobivad või millise uue tähenduse nad moodustavad.

Tunnis C oli tähendusega seotud tegevusi ajaliselt kokku 17 min ja 14 sek (vt tabel 2). Kuna selle tunni salvestamise päeval oli juhtumisi sõbrapäev, olid ka mõned tunnitegevused sellega seotud. Näiteks arutati üleklassiliselt, mida tähendab sõbrapäev, mida saab sõbrapäeval teha ja milline peaks õige sõber olema. See tegevus kodeeriti peakategooriaga *suuline keelekasutus* ning täpsemalt alakategooria koodiga *sõnavara/klassiarutelu*. Edasi toimus töö juba kirjaliku sõnavaraga. Nimelt oli õpetajal tahvlile kirjutatud erinevad sõnad ning ta palus õpilastel defineerida, mida need tähendavad. Ühtlasi seostati neid sõnu ka sõbrapäevaga.

Õ: nii (.) **masendav** (.) kas me saame oma sõbrale öelda masendav (.) sa oled väga masendav

L: ei: ((koos))

Õ: mida tähendab sõna masendav (2) Johanna

L: et oled e hästi mossis ja õnnetu

Õ: jaa mossis ja (.) kurb eksle pigem (1) kas me saame öelda niimoodi et (.) minu sõber on masendav

L: jaa

Õ: on vahel ju sõbral halb tuju kas siis ütleme nii

Kuna sõnad olid õpilastele tahvlile kirjutatud, kasutati kodeerimisel just peakategooriat *kirjalik sõnavara/keelekasutus* ning selle alakategooriat *sõnavara/klassiarutelu*. Selles tunnis oli tähendusega seotud veel ka pala lugemine õpikust ja pärast seda loetud teksti üle arutlemine. Teksti loeti üleklassiliselt lause kaupa. Lugemise kodeerimiseks kasutati teksti lugemise alakategooriat *õpilased loevad individuaalselt ette*. Pärast seda, kui õpilased olid teksti ette lugenud, arutleti ühiselt loetu üle. Seejuures küsis õpetaja kõigepealt küsimusi, millele oli tekstis otseselt vastus olemas:

Õ: aitäh (.) niimoodi (.) ja minu esimene küsimus (.) mida me lugesime on selline (.) miks onu ööbik oli selline (.) kõrend ja kõhn (2) Marta

L: sest ta ei söönud putru

Õ: õige (.) millist putru (.) onu (.) ööbik ei söönud (3) Herta

L: tatraputru (.) ei söönud

Tegevuse kodeerimiseks kasutati kuuldu-loetu mõistmise alakategooriat *küsimuste esitamine*. Seejärel küsis õpetaja küsimusi, millele vastamiseks pidid õpilased teksti

põhjal järeldusi tegema. Tegevuse eesmärgiks oli luua seoseid õpilaste kogemuste ja teksti vahel.

Õ: milliseid soovitusi sina nüüd onu ööbikule annaksid (.) mida ta tegema peaks et ta selline kõrend ja kõhna ei oleks (2) Johanna sinu soovitus

L: võiks igal hommikul putru

Õ: jaa (.) aga miks see hea on et igal hommikul tuleb putru süüa (1) Liisi mis sina arvad

L: sest siis ei korise kõht

Õ: siis ei korise kõht (.) nii (.) veel (.) Herta

L: luud teevad (.) piim teeb luud tugevaks

Õ: jaa kas puder ka teeb

L: jaa

Õ: kindlasti (.) puder teeb ka (.)

Selle tegevuse kodeerimisel kasutati kuuldu-loetu mõistmise alakategooriat *seostamine/taustateadmised*. Lisaks neile tegevustele kuulasid õpilased tunni lõpus ka CD-lt juttu. Kuna ISI kodeerimismanuaalis ei olnud täpsemat alakategooria koodi, selle tegevuse kodeerimiseks, kasutati teksti lugemise alakategooriat *õpetaja loeb ette/õpilased kuulavad*. Seda alakategooriat kasutatakse üldiselt tegevuste puhul, kus õpetaja loeb ette seostatud teksti. Siiski tuleks ISI kodeerimismanuaali lisada kood, millega saaks kodeerida helikandjalt jutu kuulamist.

Tunnis C kulus tunni juhtimise ja organiseerimisele 10 min. Sellest mitteõpetuslikke tegevusi oli kokku 7 min ja 1 sek (vt tabel 1). Nagu eelnevate tundide analüüsimiselgi, kasutati tunni alustamisele kulunud aja märkimiseks koodi *kohalolek/tunni alustamine*. Samuti kasutati sarnaselt eelnevatele tundidele ühelt ülesandelt ülemineku koodi *üleminek/aktiivne*. Lisaks neile tavapärasele mitteõpetuslikele koodidele läks kolmandas tunnis vaja koodi *eriline sündmus*. Sellega märgiti aega, kui õpetaja selgitas õpilastele, mida on võimalik koolipäeva jooksul seoses sõbrapäevaga teha, näiteks võisid õpilased saata üksteisele kaarte või minna vahetunnis aulasse tantsima. Tunnis C kulus organiseerivatele tegevustele 2 min ja 59 sek (vt tabel 1). *Organiseerimiseplaneerimise* koodi läks vaja kahel korral, kui õpetaja selgitas, mida tuleb järgnevas harjutuses teha.

Selles tunnis tehti tunni lõpupoole veel ka paus, mille käigus said õpilased liigutada ja ühtlasi õppetööst puhata:

Õ: nonii ja nüüd me mängime kõik (.) onu ööbikut (1) kuidas onu ööbik peaks (.) sööma mida sööma et ta tugevamaks saaks et ta selline (.) kõhn ja kõrend ei oleks (.) nii palun tee minuga (.) kaasa (2) onu ööbik (.) sööb (.) tatraputru (4) onu ööbik (.) joob peale (.) klaasi (.) piima (3) onu ööbik (.) sööb (.) jäätist

L: ((limpsimishääled))

Õ: nüüd on onu ööbikul kõht täis (3) kõht ei korise enam (.) keegi ütles meil ennem et kõht muidu koriseb eks (.) nüüd ei korise (.) ja nüüd onu ööbikul on nii hea meel et ta hüppab (.) suurest rõõmust ülesse mitu korda

((õpilased hüppavad))

Õ: nii (.) kena (.) ole hea (.) istu tagasi oma toolile

((õpilased istuvad))

Pausile kulus kokku 1 min ja 23 sek. Kuna tegevus ei sobinud ühegi ISI süsteemi mitteõpetusliku koodi alla, kasutati tegevuse kodeerimisel koodi *muu* (vt tabel 1). ISI süsteemi mitteõpetuslike koodide loetellu võiks lisada koodi, mille abil saab kodeerida selliseid tunnis tehtavaid pause.

Õpilaste grupeerimine. Kõik tunni C tegevused olid kogu klassi tegevused, seega ei olnud tunnis ühtki väikse grupi ega individuaalset tegevust (vt tabel 3). Kogu klassi tegevustest oli õpetuslikke tegevusi 29 min ja 33 sek. Niisiis olidki kõik selle tunni eespool kirjeldatud õppetegevused üleklassilised tegevused. Ülejäänud kogu klassi tegevused olid seotud tunni juhtimise ja organiseerimisega ning 1 min 23 sek kulus tunnis tehtud pausile.

Tähelepanu suunaja. Kuna kõik selle tunni tegevused oli kogu klassi tegevused, suunasid kõigis tegevustes õpilase tähelepanu õpetaja ja õpilane üheskoos (vt tabel 4). Õpetaja-õpilase suunatud tegevustest oli õpetuslikke tegevusi 29 min ja 33 sek. Ülejäänud õpetaja-õpilase suunatud tegevused olid seotud tunni juhtimise ja organiseerimisega.

Tabelis 7 on toodud kokkuvõte tunni C õppetegevustest, mida oli kokku 29 min ja 33 sek. See tund erines teistest analüüsitud tundidest selle poolest, et kõik õppetegevused

olid õpetaja ja õpilase suunatud kogu klassi tegevused. Seega ei olnud kolmandas tunnis ühtki väikse grupi või individuaalset tegevust ega õpilase või kaasõpilase suunatud tegevust. Rohkem oli õppetegevusi, mis olid seotud keelelise materjali tähendusega, kokku 17 min ja 14 sek. Kodeerimisega oli seotud liitsõnade ühendamise ja kirjutamise ülesanne, mis kestis kokku 12 min ja 19 sek.

Tabel 7. **Õppetegevuste kokkuvõte, tund C**

Tund C	õpetaja-õpilase suunatud		õpilase / kaasõpilase suunatud		Õpetuslike tegevuste kestus	Tunni kestus
	kodeerimisega seotud	tähendusega seotud	kodeerimisega seotud	tähendusega seotud		
kogu klass	0:12:19	0:17:14	X		0:29:33	0:40:56
väike grupp	–	–	–	–		
individuaalne	–	–	–	–		

3.2.4. Kolme analüüsitud tunni tegevuste kokkuvõte

Tegevuste sisu. Kõigi kolme analüüsitud tunni tegevused jaotusid eesti keele õppega seotud ning tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevusteks. Seejuures olid kõigis tundides õpetuslikud tegevused ülekaalus. Õpetuslikke tegevusi oli ajaliselt kõige rohkem tunnis A. Võrreldes teiste tundidega kulus selles tunnis vähem aega tunni juhtimise ja organiseerimise peale.

Tunni juhtimisele ja organiseerimisele kulus rohkem aega tundides B ja C. Kõige rohkem just tunnis B, seejuures olid suurema osakaaluga organiseerimisega seotud tegevused. Mitteõpetuslikele tegevustele kulus kõige rohkem aega tunnis C. Suurema osa sellest ajast moodustasid õpetaja selgitused seoses sõbrapäevaga. Seega mõjutas sõbrapäev mitteõpetuslike tegevuste osakaalu tunnis C.

Õpetuslikud tegevused jaotusid üldiselt keelelise materjali kodeerimisega ja tähendusega seotud tegevusteks. Tund A erines teistest tundidest selle poolest, et seal

tunnis oli põhimõtteliselt kõik tegevused seotud just keelelise materjali tähenduse mõistmisega. Tundide B ja C õppetegevused jaotusid aga nii kodeerimisega kui ka tähendusega seotud tegevusteks. Seega oli neis tundides nii selliseid tegevusi, mille eesmärgiks oli arendada lugemise-kirjutamise tehnilisi oskusi kui ka tegevusi, mille eesmärgiks oli pigem keelelise materjali mõistmise arendamine.

Kolme tunni õppetegevuste sisu kodeerimisel kasutati tähendusega seotud tegevuste korral kõige rohkem kuuldu-loetu mõistmise ja teksti lugemise kategooriaid. Tundides B ja C kasutati kodeerimisega seotud tegevuste kodeerimisel kõige rohkem üksikute sõnade lugemise (dekodeerimise) ja üksikute sõnade kirjutamise (kodeerimise) kategooriaid. Tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevuste kodeerimiseks kasutati kõigis kolmes tunnis tunni alustamise koodi, ühelt ülesandelt teisele ülemineku koodi ning organiseerimise ja planeerimise koodi. Tunnis C läks seoses sõbrapäevaga vaja ka erilise sündmuse koodi.

Tundide kodeerimisel tuli välja, et kuuldu-loetu mõistmise kategooria kirjeldus võiks sisaldada ka pildi mõistmist. Pildi mõistmisega tegeleti nii tunnis A kui B, mõlemal juhul sai neid tegevusi kodeerida kuuldu-loetu mõistmise alakategooriaga. Veel selgus, et kodeerimismanuaal võiks sisaldada ka helikandjalt jutu kuulamise koodi, sellise koodi võiks lisada näiteks teksti lugemise kategooria alla. Ka mitteõpetuslike tegevuste kirjeldamisel tuli välja kaks tegevust, mille jaoks ISI manuaalset koodid puudusid. Näiteks tuli tunnis B välja, et oleks vaja koodi tunni tööst kokkuvõtete tegemiseks. Veel puudus kood ka tunnis C tehtud pausi kodeerimiseks. Ilmselt oleks vajalik kood, millega saaks märkida selliseid tunnis tehtavaid pause, mille käigus õpilased füüsiliselt end liigutavad ja millel ei ole otsest õpetuslikku eesmärki.

Õpilaste grupeerimine. Kõigis kolmes analüüsitud tunnis olid ülekaalus kogu klassi tegevused. Tund C oli eriline selle poolest, et kõik selle tunni tegevused olidki ainult kogu klassi tegevused. Individuaalseid tegevusi oli seega tundides A ja B. Kõige rohkem oli individuaalset tööd tunnis A. Mõlemas tunnis oli nii õpetaja-õpilase kui ka ainult õpilase suunatud individuaalset tööd. Ainuke väikse grupi tegevus oli tunnis B,

täpsemalt oli tegemist paaristööga. Seega võib öelda, et õpilaste grupeerimise dimensiooni vaadates oli kõige vaheldusrikkam just tund B. Selles tunnis oli nii kogu klassi tegevusi, individuaalseid tegevusi ja ka üks väikse grupi tegevus. Täielikult erines selles osas aga tund C, mille kõik tegevused oli ainult kogu klassi tegevused.

Tähelepanu suunaja. Nagu öeldud, olid kõikides tundides ülekaalus just kogu klassi tegevused, seega olid ka tähelepanu suunajaks tundides kõige rohkem õpetaja ja õpilane üheskoos. Kuna tunni C tegevused olid kõik kogu klassi tegevused, suunasid seal tunnis terve aja õpilase tähelepanu õpetaja ja õpilane koos. Üheski tunnis ei rääkinud õpetaja 3 minutit nii, et selle aja jooksul õpetaja ja õpilased poleks kordagi aktiivselt suhelnud. See oli ka ootuspärane, sest esimestel kooliaastatel peakski õppetöö toimuma nii, et õpilased saavad õppetöös aktiivselt osaleda ja selle käigus pidevalt suhelda (Hiiepuu jt 2010). Seega ei olnud kolme tunni peale ühtki ainult õpetaja suunatud tegevust. Tundides A ja B oli mingil määral ka ainult õpilase suunatud individuaalseid tegevusi. Kusjuures nii tunnis A kui ka tunnis B oli selleks tegevuseks omaette lugemine. Kolme tunni ainuke õpilase ja kaasõpilase suunatud tegevus oli tunni B paaristöö.

Võrreldes kolme analüüsitud eesti keele tundi, võib öelda, et tunnid olid üsna erinevad. Silmapaistvalt erines teistest tundidest tund C, sest seal oli tegemist ainult kogu klassi õpetaja ja õpilase suunatud tegevustega. Tund B oli erinev selle poolest, et õpetuslikud tegevused jaotusid ajaliselt ühtlasemalt kogu klassi ja individuaalseteks tegevusteks ning üheks väikse grupi tegevuseks. Tund A paistis silma aga seepärast, et selles oli ajaliselt kõige rohkem õppetegevusi ning need tegevused olid eelkõige seotud just keelelise materjali tähenduse mõistmisega. Tundides B ja C oli nii keelelise materjali kodeerimisega kui ka tähendusega seotud tegevusi.

Üldiselt võib öelda, et kõigis kolmes tunnis tegeleti nii kuulamise, kõnelemise, lugemise ja kirjutamise arendamisega. Nagu siinse töö teises peatükis öeldud, tulekski õppetöös nelja keelelist osaoskust arendada paralleelselt. Seega eristatakse neid oskusi küll põhikooli riiklikus õppekavas, kuid tegelikult tuleks tunnis arendada neid oskusi terviklikult. Ka Uusen (2002: 19) toob välja, et reaalses suhtlusolukordades on

keelelisi osaoskusi raske üksteisest eraldada. Kolmes analüüsitud tunnis tegeleti nii lugemistehnika ja õigekirja harjutamisega, seega tehniliste lugemis- ja kirjutamisoskuste arendamisega, kui ka näiteks teksti mõistmise ja kirjaliku tekstiloomega ehk keelelise materjali tähenduse mõistmisega. Samuti arendati õpilaste kuulamis- ja kõnelemisoskust. Kolme tunni analüüs näitas ka seda, et õppetöö toimus eelkõige läbi õpetaja ja õpilase aktiivse suhtluse. Õpitulemused on paremad kui õppetöö on vaheldusrikas, mänguline ja pakub õpilastele võimalust ise aktiivselt tegevustes osaleda (Hiiepuu jt 2010).

4. Audiosalvestise kasutamine eesti keele tundide analüüsimisel

Eesti keele tunde analüüsimiseks tundide audiosalvestiste ning transkriptsioonide alusel. Üldiselt võib öelda, et audiosalvestis võimaldas tundide kirjeldamisel kasutada kõiki nelja ISI süsteemi õpetuse dimensiooni. Seega oli audiosalvestise alusel võimalik kodeerida nii tegevuste sisu, õpilaste grupeerimist, tähelepanu suunajat kui ka tegevuste kestust.

Audiosalvestis võimaldas kodeerida tunnitegevusi vastavalt sellele, millise korralduse annab õpetaja kogu klassile. Seega lähtuti tunnitegevuste kirjeldamisel tervest klassist, ja ei analüüsitud, mida teeb iga õpilane individuaalselt. Seepärast ei võimaldanud audiosalvestis kodeerida ka kahte erinevat üheaegset tegevust. Näiteks tuli tunnis C ühe ülesande kodeerimisel valida, millist tegevust analüüsis täpsemalt kodeerida. Nimelt palus õpetaja kõigepealt tüdrukutel lugeda ette suluta kaashäälikute pikkuste kirjutamise reegli. See aeg kodeeriti keeleliste oskuse peakategooria koodiga *teksti lugemine* ja alakategooria koodiga *õpilased loevad koos ette*. Samal ajal ootasid poisid vaikselt, seda aega aga eraldi ei kodeeritud. Pärast ettelugemist hakkasid tüdrukud reeglit omaette lugema ja värvima. Samal ajal, kui tüdrukud omaette lugesid ja värvisid, lugesid reegli üheskoos valjult ette ka poisid. Seega kattusid ajaliselt tüdrukute omaette reegluga tegelemine ja poiste valjult lugemine. Tegevus kodeeriti ikkagi valjult lugemiseks. Alles siis, kui ka poisid hakkasid reeglit omaette lugema ja värvima, kodeeriti tegevus individuaalseks tegevuseks, mille käigus kõik õpilased lugesid ja värvisid ning jätsid meelde kaashääliku pikkuste reeglit. (vt lisa 4)

Nagu öeldud, võimaldas audiosalvestis tundide analüüsimiseks kasutada kõik ISI süsteemi õpetuse dimensioonid. Siiski aitaks tundide analüüsi lihtsustada salvestamise käigus tehtud lisamärkmed. Näiteks oleks hea, kui grupitööde korral märgitaks, mitu õpilast grupi moodustab. Väikse grupi tegevuses saavad üheskoos tegutseda kuni kaheksa õpilast, kui õpilasi on rohkem, tuleb tegevus kodeerida kogu klassi tegevuseks. Üksnes audiosalvestise alusel ei ole enamasti võimalik aru saada, mitu õpilast täpsemalt

grupis töötab. Probleeme ei teki juhul, kui õpetaja ütleb selgesõnaliselt mitmeliikmelised peaksid grupid olema. Näiteks oli analüüsitud tundides üks paaristöö, mida sai hästi audiosalvestise põhjal kodeerida.

Tegevuste sisu kodeerimisele aitaks kaasa, kui kodeerija saaks täpselt näha tunnis tehtud ülesannete tööjuhendeid ja materjale. Seepärast oleks kasulik märkida üles viited tunnis kasutatud materjalile või teha materjalist koopia. Tegevuste sisu on lihtsam kodeerida, kui on täpselt teada, mis on ülesande eesmärk. Samuti võib lisainformatsiooni märkimine vajalik olla, kui tundi siseneb segaja ja katkestab tunnitöö. Hea oleks, kui salvestaja märgiks üles täpse aja, millal tunnitöö katkes. Üldiselt võiks salvestamise käigus teha lisamärkmeid selle kohta, mida audiosalvestiselt kuulda ei ole ja mis võiks tundide analüüsimiseks vajalik olla.

Niisiis võib öelda, et audiosalvestise alusel on võimalik kirjeldada eesti keele tunnitegevusi kasutades kõiki ISI süsteemi õpetuse dimensioone: (1) tegevuste sisu, (2) õpilaste grupeerimist, (3) tähelepanu suunajat ja (4) tegevuste kestust. Audiosalvestis võimaldab tunnitegevusi analüüsida aga kogu klassi tasemel. Seega ei ole võimalik kodeerida näiteks seda, millised õpilased töötavad tunnis aktiivsemalt kaasa ja millised vähem aktiivselt. Samuti ei võimalda audiosalvestis analüüsida, kuidas ja milliste õpilaste puhul õpetaja õpetust individualiseerib. Audiosalvestise alusel tunde kodeerides saab lähtuda klassist kui tervikust.

Kokkuvõte

Käesoleva töö eesmärgiks oli anda ülevaade ISI vaatlus- ja kodeerimissüsteemist ning selgitada välja, kas see süsteem sobib 1. klassi eesti keele tundide analüüsimiseks. Töö ülesanneteks oli kirjeldada kolme 1. klassi eesti keele tundi ISI süsteemi nelja õpetuse dimensiooni alusel ning selgitada välja, milliseid dimensioone saab kasutada 1. klassi eesti keele tunni analüüsimiseks audiosalvestise alusel ja milliseid mitte.

Eesti keele tundide kirjeldamiseks kasutati nelja ISI süsteemi dimensioonid: (1) tegevuste sisu, (2) õpilaste grupeerimist, (3) tähelepanu suunajat ja (4) tegevuste kestust. Tundide kirjeldustele toetudes saab öelda, et kõiki neid dimensioone oli võimalik kasutada tunnitegevuste analüüsimiseks audiosalvestiste alusel. Analüüsi käiku lihtsustaks ja muudaks usalduväärsemaks, kui kodeerijal oleks lisainformatsiooni tundide kohta. Seega võiks salvestamise käigus koguda infot, mida pole audiosalvestiselt kuulda ja mida võiks tundide analüüsimisel vaja minna.

Analüüsides kolme 1. klassi eesti keele tundi ISI süsteemi õpetuse dimensioonide alusel, tuli välja nii sarnasusi kui ka erinevusi. Oluliseks sarnasuseks oli just see, et õppetöö toimus kõigis tundides suurema osa ajast läbi õpilaste ja õpetaja aktiivse suhtluse. Samas olid tunnid ka üsna erinevad, varieerudes nii tegevuste sisu, õpilaste grupeerimise ja tähelepanu suunaja poolest.

Tunde analüüsides tuli ette tegevusi, millele ISI kodeerimissüsteemis koode ei olnud. Õpetuslike tegevuste kirjeldamisel olid puudu pildi mõistmise ja helikandjalt teksti kuulamise koodid. Tunni juhtimise ja organiseerimisega seotud tegevuste kodeerimisel olid puudu tunnitööst kokkuvõtte tegemise ja õppetööst pausi tegemise koodid.

ISI vaatlus- ja kodeerimissüsteemi oli võimalik kasutada 1. klassi eesti keele tundide analüüsimiseks tundide audiosalvestiste alusel. Audiosalvestis võimaldas analüüsida eesti keele tunde lähtuvalt sellest, mida teeb kogu klass. Seega ei ole audiosalvestise

alusel võimalik vaadelda, mida teeb iga üksik õpilane tunnis. Edaspidiseks eesmärgiks on analüüsitavate tundide hulka suurendada ning ühtlasi seostada tundide analüüsi tulemused õpilaste keeleliste oskustega, seejuures tuleks ISI kodeerimissüsteemi täpsustada ja kohandada eesti keele tundide analüüsimiseks.

Kirjandus

Connor jt 2004a = Connor, Carol McDonald, Frederick J. Morrison, Leslie E. Katch 2004a. Beyond the Reading Wars: Exploring the Effect of Child–Instruction Interactions on Growth in Early Reading. – Scientific Studies of Reading. Vol 8(4), 305–336;

http://www.tandfonline.com.ezproxy.utlib.ee/doi/abs/10.1207/s1532799xssr0804_1#.UcAakOdGI-A. Vaadatud 18.06.2013.

Connor jt 2004b = Connor, Carol McDonald, Frederick J. Morrison, Jocelyn N. Petrella 2004b. Effective Reading Comprehension Instruction: Examining X Child Instruction Interactions. – Journal of Educational Psychology. Vol 96(4), 682–698; <http://psycnet.apa.org/?fa=main.doiLanding&doi=10.1037/0022-0663.96.4.682>.

Vaadatud 18.06.2013.

Connor jt 2006 = Connor, Carol McDonald, Frederick J. Morrison, Lisa Slominski 2006. Preschool Instruction and Children’s Emergent Literacy Growth. – Journal of Educational Psychology. Vol 98(4), 665–689; <https://webaccess.wlu.ca/documents/40236/ConnorMorrisonPreschool.pdf>. Vaadatud 18.06.2013.

Connor jt 2007 = Connor, Carol McDonald, Frederick J. Morrison, Phyllis S. Underwood 2007. A Second Chance in Second Grade: The Independent and Cumulative Impact of Firstand Second-Grade Reading Instruction and Students' Letter-Word Reading Skill Growth. – Scientific Studies of Reading. Vol 11(3), 199–233; <http://www.tandfonline.com.ezproxy.utlib.ee/doi/abs/10.1080/10888430701344314#.UcAcS-dGI-A>. Vaadatud 18.06.2013.

Connor jt 2009 = Connor, Carol McDonald, Frederick J. Morrison, Barry J. Fishman, Claire Cameron Ponitz, Stephanie Glasney, Phyllis S. Underwood,

Shayne B. Piasta, Elizabeth Coyne Crowe, Christopher Schatschneider 2009. The ISI Classroom Observation System: Examining the Literacy Instruction Provided to Individual Students. – Educational Researcher. Vol. 38(2) 85–99; <http://edr.sagepub.com.ezproxy.utlib.ee/content/38/2/85.short>. Vaadatud 18.09.2013.

Connor jt 2010 = Connor, Carol McDonald, Shayne Piasta, Stephanie Al Otaiba, Stephanie Day, Frederick J. Morrison, Claire Cameron 2010. Individualizing Student Instruction Classroom Observations Coding Manual. Publitseerimata.

Connor jt 2011 = Connor, Carol McDonald, Frederick J. Morrison, Christopher Schatschneider, Jessica Toste, Erin Lundblom, Elizabeth C Crowe, Barry Fishman 2011. Effective Classroom Instruction: Implications of Child Characteristics by Reading Instruction Interactions on First Graders' Word Reading Achievement. – Journal of Research on Educational Effectiveness. Vol 4(3), 173–207; <http://www.tandfonline.com.ezproxy.utlib.ee/doi/abs/10.1080/19345747.2010.510179#.UcAdqOdGI-A>. Vaadatud 18.06.2013.

Hiiepuu, Ene 2009. Aabitsa metoodiline juhend. Tallinn: Avita.

Hiiepuu jt = Hiiepuu, Ene, Mare Mürsepp, Anne Uusen 2010. Eesti keele õpetamise põhimõtted I kooliastmes. – Eesti keel ja kirjandus. Valdkonnaraamat põhikooliõpetajale; http://www.oppekava.ee/index.php/LINK_19._Eesti_keeles%C3%B5petamise_p%C3%B5him%C3%B5tted_I_kooliastmes. Vaadatud 18.06.2013.

PRÕK = Põhikooli Riiklik Õppekava 2010. Lisa 1. Ainevaldkond „Keel ja kirjandus“; http://www.oppekava.ee/images/f/f4/Lisa_1_ainevaldkond_keel_ja_kirjandus.pdf. Vaadatud 18.06.2013.

Taylor jt 2000 = Taylor, M. Barbara, P. David Pearson, Kathleen Clark, Sharon Walpole 2000. Effective Schools and Accomplished Teachers: Lessons about Primary-Grade Reading Instruction in Low-Income Schools. – The Elementary School Journal. Vol 101(2), 121–165; <http://www.jstor.org.ezproxy.utlib.ee/stable/1002340>. Vaadatud 18.06.2013.

Uusen, Anne 2002. Emakeele õpetamisest: klassiõpetajale. Tallinn: Tallinna Peadagoogikaülikooli Kirjastus.

Wharton-McDonal jt 1998 = Ruth Wharton-McDonal, Michael Pressley, Jennifer Mistretta Hampston 1998. Literacy instruction in nine first grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement. – The Elementary School Journal. Vol. 99(2), 101–128; <http://www.jstor.org.ezproxy.utlib.ee/stable/1002105>. Vaadatud 18.06.2013.

Analysis of Activities in a First-Grade Estonian Lesson on the Basis of the ISI Observation and Coding System

Summary

The purpose of the present thesis is to introduce the Individualizing Student Instruction (ISI) classroom observation and coding system (Carol McDonald Connor, Frederick J. Morrison, Barry J. Fishman et al) and test its suitability for the analysis of first-grade Estonian literacy lessons on the basis of audio recordings. The first task is to describe the activities undertaken in three Estonian lessons according to the instructional dimensions of the classroom environment of the ISI observation and coding system. The second task is to clarify which ISI system-related instructional dimensions can be used for description of literacy lessons on the basis of audio recordings and which cannot.

The first chapter gives an overview of the theoretical bases of the ISI observation and coding system. The second chapter briefly describes Estonian language instruction in the elementary grades.. The third chapter explains the analysis conducted in respect of the lessons and describes the activities of three Estonian literacy lessons on the basis of the instructional dimensions of the ISI system. The fourth chapter explains which instructional dimensions can be used to describe Estonian lessons on the basis of audio recordings.

All the activities carried out during an Estonian lesson were coded using four ISI dimensions of instruction: (1) focusing of attention, (2) grouping the students, (3) content of the activities, and (4) duration of the activities. Teacher, teacher/child, a child alone, or a child and his/her peer can focus attention. The activities of a lesson can be undertaken by the whole class, a smaller group or an individual. In essence, activities can be divided into activities related to instruction and activities related to the management and organization of the lesson. All of the dimensions above were used to

describe the activities of three Estonian language lessons; in addition, the duration of the activities was measured as well.

The three analyzed lessons were rather dissimilar. Lesson A stood out thanks to its greater percentage of instructional activities. Lesson B was the only lesson that featured activities undertaken at the classroom, smaller group and individual level, and activities focused by a child and the teacher, only a child, and a child and his/her peer. Lesson C considerably differed from the others, since all the activities of this lesson were activities that were carried out by the whole class and focused only by the teacher and a child.

All the instructional dimensions of the ISI system can be used to analyze Estonian language lessons on the basis of audio recordings. However, an audio recording only makes it possible to analyze the activities of a lesson at the classroom level; thus, the individual activities of each student cannot be observed separately. Audio recordings can be used to describe the activities of a lesson undertaken by the whole class.

LISA 1. KEELELISTE OSKUSTE KATEGOORIAD

1. **Fonoloogiline teadlikkus:** kategooriat kasutatakse tegevuste korral, mille eesmärk on juhtida õpilaste tähelepanu foneemidele ja õpetada neid paremini kasutama.
2. **Morfoloogiline teadlikkus:** kategooriat kasutatakse tegevuste korral, mille eesmärk on tõsta õpilaste teadlikkust sõnaosadest.
3. **Sõnade lugemine (dekodeerimine):** kategooriat kasutatakse tegevuste korral, mille eesmärk on lasta õpilastel harjutada üksikute sõnade lugemist. Need tegevused peavad alati olema seotud trükitud tekstiga. Seega tegeletakse trükitud sõnade või tähtede hääldamisega.
4. **Sõnade kirjutamine (kodeerimine):** kategooriat kasutatakse tegevuste korral, mille eesmärk on laste õpilastel harjutada üksikute sõnade õigekirja. Tegemist on häälduse järgi trükitu äratundmise/kirjutamisega või kõla järgi tähtede äratundmisega. Siia alla käib ka tahvlilt üksikute tähtede/sõnade ärakirjutamine.
5. **Grafeemi-foneemi vastavus:** kategooriat kasutatakse juhul, kui õpetaja vähemalt 15 sekundi vältel õpetab või küsib õpilastelt infot üksiku grafeemi-foneemi omavahelise vastavuse kohta. Õpetaja peab õpilaste tähelepanu juhtima konkreetselt foneemi kirja-pildile, vastasel korral on tegemist fonoloogilise teadlikkuse kategooria tegevusega.
6. **Lugemise soravus:** seda kategooriat peaks kasutama tegevuste korral, mille eesmärk on arendada automaatset sõnade äratundmist või prosoodilist lugemist. Tegevused peavad sisaldama suulist lugemist. Kusjuures alles teistkordset lugemist saab kodeerida soravuse kategooriasse, seega esimene kord kodeeritakse teksti lugemise kategooriaga.
7. **Trükise ja teksti mõistete tundmine:** kategooriat kasutatakse tegevuste korral, mille eesmärk on tutvustada õpilastele trükitud teksti vorme, eesmarke ja struktuuri.

8. **Suuline keelekasutus:** kategooriat saab kasutada ainult tegevuste korral, mis ei ole seotud trükimaterjaliga. Tegevuse eesmärk on laiendada õpilaste suulist sõnavara.
9. **Kirjalik sõnavara/keelekasutus:** kategooriat kasutatakse tegevuste korral, kus trükitud/kirjutatud sõnad on õpilastele kättesaadavad, nt sõnaraamatus või tahvlil. Tegevuse eesmärk on laiendada õpilaste kirjalikku sõnavara, st võimet taibata sõna tähendust nähes seda kirjalikult.
10. **Kuuldu-loetu mõistmine:** kategooriat kasutatakse tegevuste korral, mille eesmärk on aidata õpilastel mõista kirjalikku või suulist teksti. Tavaliselt järgnevad mõistmisülesanded seostatud teksti lugemisele või kuulamisele.
11. **Teksti lugemine:** kategooriat kasutatakse tegevuste korral, mille käigus õpetaja ja/või õpilased loevad seotud teksti.
12. **Kirjutamine:** kategooriat kasutatakse tegevuste korral, mille käigus luuakse kirjalikku seostatud teksti või õpetatakse loomise protsessi.

LISA 2. LÕIK ÜHEST KODEERITUD TUNNIST

TEGEVUSE KESTUS	Tegevuse algusaeg	Transkriptsioon	TEGEVUSE SISU			ÕPILASTE GRUPEERIMINE	TÄHELEPANU SUUNAJA	Kommentaar
		((õpilased vestlevad omavahel läbisegi))						
	0:01:44	((kell heliseb))						
0:00:32	0:02:06	Õ: alustame tunniga (8) kas sa oled tunniks valmis L: jaa Õ: (7) (missugune ilm on väljas) ((õpetajal liiga vaikne hääli)) L: päikene Õ: meil üks tore päikeseline tund (.) istu palun ((õpilased istuvad))	mitteõpetuslik	kohalolek/tunni alustamine	määratlemata	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	
0:01:07	0:02:38	Õ: selle pilvekaardi siit (.) ilmatahvi pealt ära (.) peidan selle sahtlisse loodame et täna pilvi rohkem taevasse ei tule (.) aga nüüd (.) selles toredas päikeselises tunnis <u>me</u> (1) kordame eelmises tunnis õpitut (.) õpime selgeks <u>reegli</u> (.) kaashääliku pikkuse kohta (.) siis me loeme (.) siis me: (.) kuulame Helena-Triinu poelt loetud juttu (.) Helena-Triin sai eelmises tunnis ülesandeks lugeda läbi üks jutt (.) ja: ta proovib meile seda jutustada (.) nii et me saame ka jutustust kuulata (.) ning täna (.) õpime kirjutama ka /s/ ja /š/ tähte kirjatehnika osas (.) nii et loodame selle kõigea hakkama saada (.) seega ärme (.) aega (.) rohkem (.) kuluta (.) palun vaata tahvli (.) mis sa nüüd teed (.) kas ma palusin midagi avada (2) ma ütlesin (.) mida me järgist teeme ja kirjatehnika juttu kuulsid sa kõige lõpus ütlevat palun pane kirjatehnika vihik kinni (.) Jan- Gregor pane kinni	organiseerimine	planeerimine-organiseerimine	määratlemata	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	

TEGEVUSE KESTUS	Tegevuse algusaeg	Transkriptioon	TEGEVUSE SISU			ÕPILASTE GRUPEERIMINE	TÄHELEPANU SUUNAJA	Kommentaar
			Tegevuse sisu üldiselt	Tegevuse sisu täpsustus	Kodeerimisega/ tähenähtusega seotud			
0:00:27	0:03:45	Õ: (1) vaata tahvile (.) eelmises tunnis (.) teie abiga (.) saime tahvile tabeli (2) siin on sõnad (.) mille sees on (.) lühike kaashäälik (.) pikk kaashäälik ja ülipikk kaashäälik (.) vaata (.) L: ühe	õpetuslik	sõnade lugemine (dekodeerimine) → reeglid	kodeerimisega seotud	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	
0:00:13	0:04:12	Õ: jaa ((sosal)) (.) loeme need sõnad (.) ülalt alla mis me tahvile kinnitasime (.) kolm neli L: kama nari susi sale pani ((koos))	õpetuslik	sõnade lugemine (dekodeerimine) → sõna äratundmine ja lugemine	kodeerimisega seotud	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	
0:00:19	0:04:25	Õ: hästi (1) mitme tähega (.) on kirjutatud kaashäälik (2) a pikk kaashäälik nendes sõnades (.) vaata (.) nii (Kool) palun L: mida Õ: mitme tähega on kirjutatud pikk kaashäälik (.) kuulda L: kahe	õpetuslik	sõnade lugemine (dekodeerimine) → reeglid	kodeerimisega seotud	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	
0:00:12	0:04:44	Õ: jaa kahe tähega loeme need sõnad ülalt alla L: narrid pannid sallid kammid sussid ((koos))	õpetuslik	sõnade lugemine (dekodeerimine) → sõna äratundmine ja lugemine	kodeerimisega seotud	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	
0:00:13	0:04:56	Õ: ja nüüd veel tabel (.) ülipika kaashäälikuga (.) mitme tähega on kirjutatud sõnades ülipikk kaashäälik Berit L: kahe Õ: (.) kahe (.) tähega L: = kahe tähega Õ: loeme sõnad ülalt alla (.) ja hääldame õigesti L: kammi narris susse panni sulle ((koos)) L: aga pi- lihtsalt pikk on ka seal kaks	õpetuslik	sõnade lugemine (dekodeerimine) → reeglid	kodeerimisega seotud	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	
0:00:15	0:05:09		õpetuslik	sõnade lugemine (dekodeerimine) → sõna äratundmine ja lugemine	kodeerimisega seotud	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	

TEGEVUSE KESTUS	Tegevuse algusaeg	Transkriptioon	TEGEVUSE SISU			ÕPILASTE GRUPEERIMINE	TÄHELEPANU SUUNAJA	Kommentaar
			Tegevuse sisu üldiselt	Tegevuse sisu täpsustus	Kodeerimisega/ tähendusega seotud			
0:00:19	0:05:24	Õ: sa oled koostanud ise reeglid (.) <u>mitme</u> (.) tähega kirjutame lühikese kaashaäliliku L: ühe L. = ühe L: ühe L: ühe tähega Õ: ü:he tähega (.) mitme tähega kirjutame pika ja ülipika kaashaälilikuga L. kahe Õ: kaashaäliliku (.) ütle palun L: kahe L: = kahe Õ: kahe tähega (.) <u>kontrolli</u> minu juttu ja enda avastust (.) tee lahti palun oma (2) <u>töövihik</u> (.) teeme hoopis nii (.) sest õpikus on küll reegel olemas aga meil on seda töövihikus (.) palun ava (.) oma töövihik leheküljelt kolmkümmend (6) <u>töövihik</u> leheküljelt (.) kolmkümmend (1) harjutuses üks (1) õpetaja sulle ülesande (.) <u>mida</u> pead sina tegema (.) ütle oma sõnadega Nicole L: (..... ää reegel number kaheksa) ((õpilasel väga vaikne hääli)) Õ: jaa (.) kus on reeglipuu (.) teeme selle lahti (.) ja otsime üles reegli number kaheksa (1) Õ: loe läbi reegel (.) kolm korda (.) loe reeglipuu reegel läbi kolm (.) korda (7) kui oled jõudnud kolm korda lugeda (.) pane käed selja taha nii et selg on sirgelt ma näen et sa oled (.) kolm korda reegli jõudnud [läbi lugeda L: ()] ((vaikne hääli ja kattuv kõne)) Õ: ma palusin (1) lugeda läbi kolm korda siis ma näen kes on lõpetand (.)	õpetuslik	sõnade lugemine (dekodeerimine) → reeglid	kodeerimisega seotud	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	
0:01:01	0:05:43		mitteõpetuslik	üleminek/tegevus	määratlemata	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	
0:01:24	0:06:44		õpetuslik	teksti lugemine → omaette lugemine	tähendusega seotud	individuaalne	õpilase suunatud	

LISA 3. VAHELDUV TEGEVUS

TEGEVUSE KESTUS	Tegevuse algusaeg	Transkriptsioon	TEGEVUSE SISU			ÕPILASTE GRUPEERIMINE	TÄHELEPANU SUUNAJA	Kommentaar
			Tegevuse sisu üldiselt	Tegevuse sisu täpsustus	Kodeerimisega / tähenähtusega seotud			
0:00:43	0:18:25	Õ: aga nüüd selline tore harjutus (.) ole hea (.) leia (.) siit (.) tekstist (.) kui ma sulle loen (.) see koht (.) üles (.) ja tõsta käsi (2) mina loen meelelega L: (.) valesti Õ: valjasti (.) aga sina leiad selle õige koha ja loed õigesti mulle ette (.) nii (.) ole hea (.) kas on kõigil teksti ees L: jaa Õ: onu õõbik on nii suur ja paks (.) sest ta sööb kogu aeg (.) mannaputru (1) milline koht see võis olla kust ma lugesin (.) Kristen L: (1) onu õõbik on nii kõhn sest onu õõbik ei söö nimelt putru Õ: millist putru (.) vaata seal ees on L: nimelt Õ: leia see õige koht L: tatra Õ: tatraputru õige (.) Õ: kui onu õõbik (.) internetis räägib (.) peab ta väga ettevaatlik olema (.) et ta koos (.) internetiga (.) juhtme sisse ei lähe L: ((lapsed naeravad vaikselt)) Õ: Merit L: kui onu õõbik telefoniga räägib peab ta väga ettevaatlik olema (.) et ta koos kõnega telefoniraati sisse ei lähe Õ: nii tubli (.) õige koht oli (1) Õ: aga nüüd (.) kui onu õõbik (.) vannis käib (.) teeb ta ennast vahuga kokku (.) siis ei lähe ta torust alla (5) Marta L: kui onu õõbik vannis käib peab ta väga hoolikalt olema ((õpilasel on vaikne hää))	õpetuslik	kuuldud-loetu mõistmine → jälgimine	tähendusega seotud	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	jälgimine: eesmärk tõsta õpilaste metakognitiiv- set teadlikkust
0:00:20	0:19:08	Õ: (1) onu õõbik on nii kõhn sest onu õõbik ei söö nimelt putru Õ: millist putru (.) vaata seal ees on L: nimelt Õ: leia see õige koht L: tatra Õ: tatraputru õige (.) Õ: kui onu õõbik (.) internetis räägib (.) peab ta väga ettevaatlik olema (.) et ta koos (.) internetiga (.) juhtme sisse ei lähe L: ((lapsed naeravad vaikselt)) Õ: Merit L: kui onu õõbik telefoniga räägib peab ta väga ettevaatlik olema (.) et ta koos kõnega telefoniraati sisse ei lähe Õ: nii tubli (.) õige koht oli (1) Õ: aga nüüd (.) kui onu õõbik (.) vannis käib (.) teeb ta ennast vahuga kokku (.) siis ei lähe ta torust alla (5) Marta L: kui onu õõbik vannis käib peab ta väga hoolikalt olema ((õpilasel on vaikne hää))	õpetuslik	teksti lugemine → õpilased loevad individuaalselt ette	tähendusega seotud	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	
0:00:16	0:19:28	Õ: (1) onu õõbik on nii kõhn sest onu õõbik ei söö nimelt putru Õ: millist putru (.) vaata seal ees on L: nimelt Õ: leia see õige koht L: tatra Õ: tatraputru õige (.) Õ: kui onu õõbik (.) internetis räägib (.) peab ta väga ettevaatlik olema (.) et ta koos (.) internetiga (.) juhtme sisse ei lähe L: ((lapsed naeravad vaikselt)) Õ: Merit L: kui onu õõbik telefoniga räägib peab ta väga ettevaatlik olema (.) et ta koos kõnega telefoniraati sisse ei lähe Õ: nii tubli (.) õige koht oli (1) Õ: aga nüüd (.) kui onu õõbik (.) vannis käib (.) teeb ta ennast vahuga kokku (.) siis ei lähe ta torust alla (5) Marta L: kui onu õõbik vannis käib peab ta väga hoolikalt olema ((õpilasel on vaikne hää))	õpetuslik	kuuldud-loetu mõistmine → jälgimine	tähendusega seotud	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	
0:00:14	0:19:44	Õ: (1) onu õõbik on nii kõhn sest onu õõbik ei söö nimelt putru Õ: millist putru (.) vaata seal ees on L: nimelt Õ: leia see õige koht L: tatra Õ: tatraputru õige (.) Õ: kui onu õõbik (.) internetis räägib (.) peab ta väga ettevaatlik olema (.) et ta koos (.) internetiga (.) juhtme sisse ei lähe L: ((lapsed naeravad vaikselt)) Õ: Merit L: kui onu õõbik telefoniga räägib peab ta väga ettevaatlik olema (.) et ta koos kõnega telefoniraati sisse ei lähe Õ: nii tubli (.) õige koht oli (1) Õ: aga nüüd (.) kui onu õõbik (.) vannis käib (.) teeb ta ennast vahuga kokku (.) siis ei lähe ta torust alla (5) Marta L: kui onu õõbik vannis käib peab ta väga hoolikalt olema ((õpilasel on vaikne hää))	õpetuslik	testi lugemine → õpilane loeb ette	tähendusega seotud	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	
0:00:16	0:19:58	Õ: (1) onu õõbik on nii kõhn sest onu õõbik ei söö nimelt putru Õ: millist putru (.) vaata seal ees on L: nimelt Õ: leia see õige koht L: tatra Õ: tatraputru õige (.) Õ: kui onu õõbik (.) internetis räägib (.) peab ta väga ettevaatlik olema (.) et ta koos (.) internetiga (.) juhtme sisse ei lähe L: ((lapsed naeravad vaikselt)) Õ: Merit L: kui onu õõbik telefoniga räägib peab ta väga ettevaatlik olema (.) et ta koos kõnega telefoniraati sisse ei lähe Õ: nii tubli (.) õige koht oli (1) Õ: aga nüüd (.) kui onu õõbik (.) vannis käib (.) teeb ta ennast vahuga kokku (.) siis ei lähe ta torust alla (5) Marta L: kui onu õõbik vannis käib peab ta väga hoolikalt olema ((õpilasel on vaikne hää))	õpetuslik	kuuldud-loetu mõistmine → jälgimine	tähendusega seotud	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	
0:00:06	0:20:14	Õ: (1) onu õõbik on nii kõhn sest onu õõbik ei söö nimelt putru Õ: millist putru (.) vaata seal ees on L: nimelt Õ: leia see õige koht L: tatra Õ: tatraputru õige (.) Õ: kui onu õõbik (.) internetis räägib (.) peab ta väga ettevaatlik olema (.) et ta koos (.) internetiga (.) juhtme sisse ei lähe L: ((lapsed naeravad vaikselt)) Õ: Merit L: kui onu õõbik telefoniga räägib peab ta väga ettevaatlik olema (.) et ta koos kõnega telefoniraati sisse ei lähe Õ: nii tubli (.) õige koht oli (1) Õ: aga nüüd (.) kui onu õõbik (.) vannis käib (.) teeb ta ennast vahuga kokku (.) siis ei lähe ta torust alla (5) Marta L: kui onu õõbik vannis käib peab ta väga hoolikalt olema ((õpilasel on vaikne hää))	õpetuslik	teksti lugemine → õpilane loeb ette	tähendusega seotud	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	

LISA 4. KAKS TEGEVUST ÜHEL AJAL

TEGEVUSE KESTUS	Tegevuse algusaeg	Transkriptsioon	TEGEVUSE SISU			ÕPILASTE GRUPEERIMINE	TÄHELEPANU SUUNAJA	Kommentaar
			Tegevuse sisu üldiselt	Tegevuse sisu täpsustus	Kodeerimisega/ tähendusega seotud			
0:01:18	0:08:08	Õ: nüüd on kõik reegli kolm korda läbi lugenud (.) oled sirutanud ka aseta käed jälle (.) töövihikule ja teeme nii et kõigepealt loevad reegli ette tüdrukud (.) reegel number kaheksa (.) kolm neli	õpetuslik	teksti lugemine õpilased → loevad koos ette	kodeerimisega seotud	kogu klass	õpetaja-õpilase suunatud	tüdrukud loevad omaette ja värvivad / poisid loevad koos vajult ette
		L: lühikese suluta kaashaaliku kirjutame ühe tähega pika või ülipika kahe tähega ((koos))						
		Õ: hea (.) palun värvige see reegel ja poisid (.) nüüd on teie kord lugeda (.) kolm neli						
		L: lühikese suluta kaashaaliku kirjutame ühe tähega pika või ülipika kahe tähega ((koos))						
		Õ: kas loeksime äkki ühe korra (.) Jan asus värvima enne kui (.) ta üldse lugemisega ühele poolele sai jätsid pooleni (.) ma kuulsin küll millal sa pooleni						
		L: kas võib juba						
0:02:43	0:09:26	Õ: = ei või teeme poisid uuesti ma soovin kõigi häält kuulda kolm neli	õpetuslik	sõnade lugemine (dekod.) → reeglid	kodeerimisega seotud	individuaalne	õpetaja-õpilase suunatud	
		L: lühikese suluta kaashaaliku kirjutame ühe tähega pika või ülipika kahe tähega						
		Õ: Jan sa arvesta teisi lapsi ka (.) seal on palju raskeid sõnu (.) tore (.) et sul tuli see kenasti välja sa võid värvida (.) poisid teie ka värvige palun reegel korralikult (.) kui sa oled jõudnud värvida (.) siis loe seda reeglit korra veel (.) loe kohe nii kaua kuni						
		L: ma pean kaks tükki ära värvima seepä mul on						
		Õ: = palun värvu ainult praegune reegel						
		Õ: (.) kui sul on eelmine ununenud siis tee seda kodus (.) ole hea (.) praegu (.) see reegel mida just lugesime						
		L: mul on värvitud	õpetuslik	sõnade lugemine (dekod.) → reeglid	kodeerimisega seotud	individuaalne	õpetaja-õpilase suunatud	
		Õ: kas sul on Jan-Gregor värvitud ka korralikult (.) vaatan üle						
		((õpetaja käib klassis ringi, vaatab töid ja juhendab õpilasi))						
		Õ: nii (.) hästi (4) loe seda reeglit veel ja proovi mulle öelda peast (.) nii et see sulle meelde jääb						
		((õpetaja kontrollib õpilaste töid, annab hinnanguid, abistab))						
		Õ: nii (.) kohe saame värvitud						

LISA 5. TRANSKRIPTSIOONIMÄRGID

(.) paus, mis kestab vähem kui ühe sekundi

(1) paus ja selle kestus sekundites

[kattuv kõne (st mitu inimest räägib samal ajal) ja selle alguspunkt

] kattuv kõne ja selle lõpp-punkt

tekst (alla joonitud) osa lindistusest, mis on kõneldud valjusti või rõhutatult

tekst: (koolon) häälikute venitus

teks- (sidekriips) lõpetamata sõna

(tekst) (tekst sulgudes) osa lindistusest, mis on ebaselge (transkribeerija ei ole täiesti kindel, mida öeldi)

() (tühjad sulud) sõna või ütlus, mis on nii ebaselge, et transkribeerija ei saa aru, mida öeldi

((tekst)) transkribeerija-poolsed märkused

tekst vaikne kõne/vestlus, mis on tärnide vahel, nt Õ: * Ma ütlesin seda sulle*

/o/ häälikute kaupa lugemine/ütlemine

... ütlusest on osa arusaamatu (välja jäänud osa märkida ...)

Õ= õpetaja

L= laps

Mina _____ Helen Kukk _____
(*autori nimi*)

(sünnikuupäev: _____ 18.09.1990 _____)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
___“1. klassi eesti keele tunni tegevuste analüüs ISI vaatlus- ja kodeerimissüsteemi järgi“,
(*lõputöö pealkiri*)

mille juhendajad on _____ Piret Soodla ja Maigi Vija _____,
(*juhendaja nimi*)

- 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, _____ 19.06.2013 _____ (*kuupäev*)